педагогика детства

Сохраним то, что есть в детях

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая – выдающиеся русские педагоги, которые жили и работали в условиях революции, Гражданской войны и сталинского режима. В книге представлены фрагменты педагогических трудов этих двух замечательных людей, которые были преданы детям и хотели, чтобы они были всесторонне развитыми личностями.

Все идеи о воспитании построены на научной основе и проверены практикой. Накопленный в процессе исследования, их опыт широко использовался в воспитательной работе с детьми. Он становился основой для создания и разработки научно обоснованных программ воспитания и обучения.

Книга предназначена педагогам дошкольных учреждений, школьным учителям, педагогам дополнительного образования детей, работникам школ-интернатов и гувернерам. Она также полезна студентам средних специальных и высших педагогических учебных заведений.

- С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая
  -
  - Краткие биографические данные
  - М.Б. Зацепина, доктор педагогических наук
  - Педагогические труды С.Т. Шацкого
    - Система русского детского сада
    - На пути к трудовой школе
    - Школа для детей или дети для школы
      -
      - I
      - II
      - III
      - IV
      - V
      - VI
    - О том, как мы учим
    - Учет – основа метода
    - Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР
    - Экзамен как педагогическая проблема
    - Толстой-педагог
      - I
      - II
      - III

- IV
- V
- VI
- VII
- Мой педагогический путь
- Что такое клуб?

- Педагогические труды В.Н. Шацкой
  - Эстетическое воспитание в детском доме
  - Эстетическое воспитание в начальной школе
  - В.Н. Шацкая, Н.Д. Орлова, О.Д. Очаковская
    -
    - Пение
      - Значение хорового пения в детском доме
      - Роль воспитателя в организации хорового пения в детском доме
      - Хор детского дома
      - Ведущая группа хора
      - Запевалы в хоре
      - Организация хорового пения в детском доме
      - Певческие знания и навыки как необходимое условие для работы воспитателя с хором
      - Охрана детского голоса. Борьба с криком. Период мутации
      - Певческая установка. Вокальные навыки
      - Дыхание
      - Звукообразование
      - Дикция
      - Чистое, стройное пение
      - Пение на два голоса
      - Дирижирование
      - Настраивание хора
      - Выразительное пение
    - Разучивание новой песни
      - Показ песни
      - Беседа об образе песни и о средствах музыкальной выразительности
      - Разучивание текстов
      - Разучивание мелодии с текстом
      - Повторение песен
      - Примерный репертуар

- Для младшего возраста
- Для среднего и старшего возраста
- Народные песни в репертуаре хора
- Для младшего возраста
- Для среднего и старшего возраста
- Оформление комнаты для занятий. Пособия
- Пение звукоряда. Знакомство с нотами
- Слушание по радио лучших детских хоровых коллективов
- Забота о специальном музыкальном образовании наиболее способных воспитанников

- Музыкально-образовательная работа
  -
  - Музыкальное радиовещание как часть музыкально-образовательной работы
  - Использование музыкальных радиопередач в воспитании навыков восприятия, суждений и оценок музыкальных произведений
  - Концерты-беседы и тематические музыкальные вечера
  - Беседы о музыке с патефоном
  - Значение повторности восприятия музыкальных произведений
  - Беседа о музыке и подготовка к ней воспитателя
  - Привитие навыков слушать музыку и воспитание навыков суждения о музыке
  - Требования к музыкальному материалу для слушания
  - Подготовка тематических литературно-музыкальных вечеров силами старших воспитанников
  - Программы бесед с патефоном и методические указания к их проведению

- notes
  - 1
  - 2

- ○ 3
- ○ 4
- ○ 5
- ○ 6

С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая
Сохраним то, что есть в детях (сборник)

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2011
© М.Б. Зацепина – составление, вступительная статья, 2011

Книга издана при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы «Культура России»

Настоящее издание предпринято в ознаменование 130-летия со дня рождения С.Т. Шацкого

Краткие биографические данные

Валентина Николаевна Шацкая (1882–1978) – педагог, действительный член АПН РСФСР, профессор, кандидат педагогических наук.

В 1905 г. окончила Московскую консерваторию по классу фортепьяно. Педагогическую деятельность начала в музыкальной школе В.В. Калюжного (1905–1910). Преподавала в музыкальной школе, работала в детских клубах «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», где руководила эстетическим воспитанием. В 1911 г. вместе с С.Т. Шацким организовала в Калужской губернии на общественные средства летнюю трудовую колонию «Бодрая жизнь» (с 1919-го заведовала школой-колонией). В 1919–1932 гг. работала на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР, преподавала в вузах: Московском городском вечернем педагогическом институте, Московской консерватории. В 1932–1943 гг. – зав. кафедрой музыкального воспитания в Московской консерватории; с 1944 г. вела научно-исследовательскую работу в учреждениях АПН РСФСР; в 1948–1962 гг. – директор НИИ художественного воспитания АПН РСФСР.

В.Н. Шацкая заложила основы советской системы музыкально-эстетического воспитания, включающей дошкольное, школьное, внешкольное воспитание. Определяла понятие эстетического воспитания как часть гармоничного воспитания личности. Одной из первых в России поставила вопрос о комплексном использовании различных видов искусства в воспитании детей и юношества, о необходимости участия в эстетическом развитии детей всех учебных заведений, дошкольных, внешкольных, культурно-просветительных учреждений, театров, музеев и др. Она рассматривала музыкальное воспитание как средство формирования нравственности учащихся. По мнению Валентины Николаевны, способности слушать и слышать музыку не являются природными, а поддаются воспитанию и развитию в процессе обучения. Большое значение имеет ее положение о том, что полноценное восприятие музыки и развитие художественного вкуса достигаются при условии целенаправленного педагогического руководства. Учитель должен не только осуществлять музыкальную работу с учащимися, но и быть организатором эстетической жизни школы.

В.Н. Шацкая стала одним из инициаторов создания в стране детского музыкального радиовещания.

Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) окончил отделение естественных наук физико-математического факультета Московского университета.

Педагогическую деятельность начал в 1905 г. с создания первых в России клубов для детей и подростков рабочих окраин Москвы, летней колонии в г. Щелкове, общества «Сетлемент», организовал на общественных началах детскую трудовую колонию «Бодрая жизнь».

После 1917 г. Станислав Теофилович развернул теоретическую и опытно-экспериментальную работу по созданию школы нового типа. Организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции по народному образованию Народного комиссариата просвещения РСФСР научную школу. Станция была комплексом научно-исследовательских педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительных организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции С.Т. Шацкого легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

Утверждая органическую связь современной школы с обществом и окружающей средой, обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. Он строил педагогический процесс как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической реализации.

Организующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое вмещает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство и т. д.) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческих потенций личности и коллектива. Он с новых позиций осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства».

М.Б. Зацепина, доктор педагогических наук Педагогика сотрудничества

Ученые-педагоги С.Т. Шацкий и его супруга В.Н. Шацкая остаются яркими фигурами в славной когорте классиков российской педагогики, первых строителей новой школы России.

В системе педагогических взглядов С.Т. Шацкого, сложившихся до 1917 г., ясно прослеживается их связь с демократическими идеями общественной мысли России середины XIX в. Значительное влияние на становление С.Т. Шацкого как педагога имели работы П.Ф. Лесгафта, которого он считал «истинным создателем русской научной педагогики». Станислав Теофилович был человеком разносторонне эрудированным, начитанным, и по мере того как он входил в педагогическое дело, рос и его интерес к педагогической литературе.

Весь педагогический путь Шацкого – поиск новых форм воспитания и обучения, работа с детьми и подростками рабочей окраины Москвы, разработка проблем трудового воспитания подрастающего поколения и детского коллектива. В своей автобиографической работе «Мой педагогический путь» он писал: «Тот способ, которым мы разрабатывали нашу педагогическую практику, изучение реальной действительности и условий, в которых живут и воспитываются дети, сама постановка вопроса о создании опытного учреждения – это была такая идея, которая с неудержимой силой стала развиваться в первые годы новой власти».

В сложившихся условиях С.Т. Шацкий все свои силы, передовой педагогический опыт отдал созданию новой школы. В это время с наибольшей полнотой раскрылся его талант педагога-новатора. Он стал видным деятелем народного образования в стране. С 1929 г. и до конца жизни был членом Коллегии Наркомпроса (в настоящее время Министерство образования и науки. – *Сост.*). В 20–30-е гг. прошлого столетия имя С.Т. Шацкого было широко известно и популярно среди учителей. Особенно следует подчеркнуть выдающуюся роль С.Т. Шацкого в борьбе за новую школу в конце 20-х гг., когда сторонники так называемой теории отмирания школы пытались навязать обществу свои «ультрареволюционные», а по сути ликвидаторские, позиции по важнейшим направлениям культурного строительства. Выступая в 1928 г. на Коллегии

Наркомпроса, С.Т. Шацкий в ходе дискуссии о вопросах развития педагогики всемерно отстаивал дело укрепления школы, вооружения учителя научной методикой.

Станислав Теофилович был исполнен глубокой веры в огромное будущее российской педагогики. Он писал: «Все более и более убеждаюсь я в том, что роль буржуазии и в воспитании сыграна, что она ничего не может дать принципиально ценного, нового, что она может еще заниматься техникой, организационной, методической, а вскопать новые пласты педагогических мыслей и создать систему того воспитания, которое нужно новым социальным слоям, неизбежно приходящим на смену старым, – эта работа выпадает на долю современной педагогики. Класть в общую работу строительства общества педагогические кирпичи – великое дело для современного педагога. Будем в нем участвовать до конца дней своих».

Педагогический талант С.Т. Шацкого многообразен. Практически трудно назвать область педагогической науки и практики, в которую он не внес бы своего вклада: эстетическое воспитание, становление и развитие детского коллектива, политехническое обучение и трудовое воспитание детей и школьников, дидактика, социальная педагогика и др. Многое было сделано и в области подготовки учителя, в изучении и обобщении передового педагогического опыта. Каждый, кто заинтересуется тем, что писал Станислав Теофилович, при этом подходя исторически к его работам, увидит, что многие его педагогические открытия и наблюдения актуальны и сегодня.

Следует остановиться на наиболее ярких сторонах его творчества. С.Т. Шацкий первым в России создал клубные учреждения для детей окраины Москвы – Марьиной Рощи. Он всегда подчеркивал, что основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Конечно, «домик в Вадковском переулке» как внешкольное учреждение общества «Детский труд и отдых» принципиальным образом отличается от современных учреждений дополнительного образования детей. Несоизмеримы условия и размах работы, ее содержание и направленность по сравнению с началом прошлого столетия. Но не утратили своего значения педагогические принципы, применявшиеся им в работе этих внешкольных учреждений, рассчитанные на широкую самодеятельность детей, на применение разумно и интересно организованного труда как средства воспитания человека.

С.Т. Шацкий – родоначальник русской дошкольной педагогики. Еще в дореволюционные годы им и его ближайшими сотрудниками была разработана оригинальная, как сам он

называл, русская система воспитания в детском саду. Он разработал педагогическую систему работы детского сада в городских и сельских условиях. При этом полагал, что воспитание в детском саду должно давать ребенку всестороннее развитие и быть тесно связано с семьей, средой, окружающей детей, и по возможности делать эту среду культурней.

Рассматривая содержание воспитательной работы в опытном детском саду, С.Т. Шацкий выделяет такие виды детской деятельности, как физическое развитие, искусство, умственная жизнь, социальная жизнь, игра и физический труд. Сочетание всех этих элементов и составляет содержание воспитания в детском саду. Особое значение он придавал игре как важному средству воспитания и обучения детей. «Игра, – писал он, – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства». Работа с детьми по видам деятельности переносилась им и его коллегами и на детей школьного возраста.

В системе воспитания школьников Станислав Теофилович особое место отводил вопросам всестороннего развития ребенка, педагогики и роли самодеятельного детского коллектива. Он занимался этой проблемой практически с начала своей педагогической деятельности. С большой полнотой и разносторонностью они раскрыты в книге «Бодрая жизнь». Главным фактором, цементирующим детский коллектив, по С.Т. Шацкому, является разнообразный труд, и прежде всего труд производительный, взаимосвязанный с трудом взрослого населения. При этом он подчеркивал необходимость смены различных видов труда, систематичность и посильность его, а также такую организацию дела, чтобы выполняемый детьми труд был эмоционально окрашен и доставлял истинную радость. С.Т. Шацкий считал, что общественно полезный труд должен приобщать детей к делу строительства нового общества в целом, чтобы общественно полезные дела школьников данной местности в их сознании были частичкой общего труда народа.

Для С.Т. Шацкого детский коллектив – это организация, подготавливающая воспитанников к взрослой жизни. Поэтому эстетическая направленность всей его деятельности должна находиться постоянно в центре внимания педагогов, которые тактично, при максимальном поощрении самодеятельности школьников призваны умело направлять эту работу. Придавая огромное значение самоуправлению, Шацкий стремился к тому, чтобы максимальное количество детей участвовало в разных

формах управления делами коллектива, сознательно и ответственно относилось к порученному делу, и важно еще, чтобы школьники умели свои желания и намерения подчинять требованию коллектива.

Конечно, не один С.Т. Шацкий разрабатывал многообразные аспекты проблемы детского коллектива и разумно организованного труда для его становления и развития. Здесь целесообразно напомнить, какой поистине колоссальный труд в ее разработку вложен Н.К. Крупской. Много принципиально нового внес в эту сокровищницу педагогики в 30-е гг. прошлого века А.С. Макаренко. В послевоенные годы над проблемами детского коллектива работал В.А. Сухомлинский. И в настоящее время эти вопросы являются предметом особого внимания исследователей: педагогов, психологов, социологов и практиков. При этом хотелось бы подчеркнуть преемственность в разработке магистральных вопросов российской педагогики, которая легко прослеживается, если рассматривать этот вопрос в историческом аспекте. Это ни в какой степени не умаляет индивидуального вклада каждого из вышеназванных деятелей педагогической науки в разработку теории коллектива и роли общественно полезного труда в воспитании детей и юношества.

Весьма значителен вклад С.Т. Шацкого в разработку вопросов педагогической дидактики. Он, будучи членом Государственного ученого совета, много и плодотворно работал под непосредственным руководством Н.К. Крупской над определением содержания образования в школе. Это был путь исканий, на котором были значительные достижения. В последние годы жизни плодотворно трудился над вопросом повышения роли урока как основной формы учебной работы.

Касаясь организации урока, С.Т. Шацкий указывает, что большое значение имеют вопросы правильного распределения времени в течение урока: как его начать, сколько времени следует тратить на инструктивную часть, чтобы ее не слишком затягивать; как организовать самостоятельную работу, чтобы все ученики могли проработать предлагаемый им материал; и главное, как при этом определить меру трудности задания, посильную для преодоления. Из этого вытекает, что на каждом уроке новые знания, излагаемые учителем, должны базироваться на прочном фундаменте ранее накопленного опыта.

В дальнейшем С.Т. Шацкий ставит принципиальный вопрос: при разработке и создании дидактического материала необходимо исходить из представления о новой школе как школе общественной жизни, которая должна организовывать активную деятельность детей, разнообразные виды самостоятельной

работы. При этом он подчеркивал, что идея конструирования, т. е. привлечение школьников к самостоятельной сборке различных приборов, должна стать руководящим принципом, лежащим в основе дидактического материала для школы.

По мысли С.Т. Шацкого, важной дидактической функцией учета является возбуждение у воспитанников интереса к работе. Учет показывает ребенку собственное продвижение вперед в овладении знаниями, умениями и навыками; помогает оценивать работу, а не личность ученика. В школах Первой опытной станции велись поиски разнообразных форм текущего, квартального и годичного учета. Смысл педагогического учета, по Шацкому, состоит в том, чтобы он помогал школьникам трудиться, вырабатывал у них желание подвергнуться проверке, обнаружить и устранить затруднения, которые возникли в ходе учебных занятий. И оценивать надо проделанную работу, а не личность ученика, проявлять при этом максимум внимания и доброжелательности к растущему человеку. Большим успехом, в частности, пользовались отчетные выступления детей перед родителями. Воспитанники демонстрировали свои достижения в чтении, в решении задач и примеров, в декламации стихотворений, пении и т. д. На отчетных выставках родители рассматривали работы детей – тетради, рисунки, поделки и т. п.

С.Т. Шацкий постоянно искал пути развития новой школы. В центре его внимания находился ребенок с его интересами и потребностями, с огромной жаждой деятельности. Даже в период господства механистических схем объяснения поведения ребенка (рефлексология, реактология и т. д.) Станислав Теофилович рассматривал воспитание как организацию разнообразных деятельностей ребенка, подчеркивал активный характер усвоения социально-культурного опыта. В отличие от сторонников свободного воспитания он исследовал опыт ребенка как продукт социальных условий, зоны ближайшего окружения. При этом подчеркивал, что именно школа является главным определяющим фактором в развитии интеллекта, культуры, воли и эмоций детей.

По мнению С.Т. Шацкого, новую школу нужно строить на научном фундаменте, опираясь на научно-технический и социальный прогресс. Он впервые сформулировал идею о необходимости органически увязать практическую работу учителя в школе с исследовательской работой на курсах повышения квалификации и в местном исследовательском институте. Эта прогрессивная идея получила дальнейшее развитие в практике Первой опытной станции по народному образованию и нашла более подробное освещение в статьях «Школа для детей или дети для школы», «Курсы как

организующая сила в педагогическом деле», «Острые вопросы педагогического образования» и др.

С.Т. Шацкий также придавал большое значение тому, чтобы дети ясно представляли себе цель обучения, значение получаемых знаний для участия в окружающей взрослой жизни. Очень важно, по его мнению, всемерно развивать у учащихся интерес к учению, так как ребенок по натуре своей исследователь. Интерес к занятиям возрастает, прежде всего, если они посильны для учащихся, однако в дальнейшем он может снизиться и даже погаснуть, если его не поддерживать. Он вывел такую закономерность: ученики в процессе работы тратят свои силы, но в том-то и сущность учения, что чем больше они тратят сил, тем больше их приобретают. Для высокой эффективности учебного процесса нужна научная организация труда школьников, и ученик должен иметь возможность обращаться к учителю в случае затруднения, что вызывает необходимость рационального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной работ.

Огромное значение С.Т. Шацкий придавал органическому сочетанию в педагогическом процессе интеллекта с культурой чувств. Он писал: «Мы мало используем силу эмоционального воздействия живого слова – больше всего стремимся заставить слушателя мыслить, забывая при этом о его чувствах, переживаниях, психологических состояниях… Мы, разумеется, не против воспитания культуры ума, мы за сознательные знания, за активную мыслительную деятельность учащихся на уроках, но мы против одностороннего “интеллектуализма”, – надо, чтобы учитель не только возбуждал “дум высокое стремленье”, но умел бы и “глаголом жечь сердца”. Говоря другими словами, знания и чувства учащихся должны быть в ладу, так как интеллектуальная и эмоциональная сферы взаимодополняют друг друга».

С.Т. Шацкий сделал большой вклад в разработку проблем социальной педагогики, и прежде всего педагогики социокультурной среды. И до него эта проблема привлекала пристальное внимание передовых мыслителей. Так, большой интерес к ней проявляли К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой. В условиях новой действительности Станиславу Теофиловичу удалось поставить дело изучения социальной среды и ее влияния на формирование детей с широким размахом и действительно на научной основе. На этой основе у него возникла и сформировалась система взглядов на школу как центр воспитательной работы, изучающий и организующий жизнедеятельность детей.

Исходя из принципа социальной обусловленности, С.Т. Шацкий ищет источник развития личности ребенка в

социокультурных условиях жизни общества. Окружающая среда и ее составляющие становились предметом пристального изучения ученых, которые видели в них источник интеллектуального, физического, нравственного, эстетического развития детей и взрослых. И вновь С.Т. Шацкий обращается к проблеме занятий с детьми по видам деятельности. Это приводит к необходимости создания им соответствующих программ. Одна из них – по охране здоровья, в которой предусматривалось выявление учителем опыта детей, их привычек и знаний в этой области; приготовление и принятие пищи; пребывание на свежем воздухе, отношение к холоду и теплу, уход за помещением и обстановкой; забота о чистоте тела, условия сна, предупреждение болезней и т. д.

В педагогическом творчестве С.Т. Шацкого принципу деятельности и активности личности ребенка уделялось значительное внимание, так как он рассматривался как объект и субъект деятельности, активно участвующий в усвоении российской культуры. Субъектом деятельности обучения, труда, игры и общения выступали воспитанник или детское сообщество. С.Т. Шацкий первым начал исследовать воспитание как организацию разнообразных видов детской деятельности – учебной, трудовой, игровой, эстетической, физической, социальной и т. д. Реализация принципа деятельности обогатила теоретический и категориальный аппарат российской педагогики, способствовала появлению новых методических средств. Как неоднократно подчеркивал С.Т. Шацкий, педагогический процесс в понимании станции есть результат взаимодействия целого ряда элементов, основными из которых являются следующие:

1) социально-экономическая и физико-географическая среда (данного района);

2) деятельность и психофизические особенности объекта, подвергающегося педагогическому воздействию: ребенок дошкольного и школьного возраста, подросток, взрослый и сообщества их;

3) деятельность педагога.

Принцип системности нашел отражение в трудах С.Т. Шацкого, когда он стремился связать в единое целое процесс обучения, воспитания и образования детей. Особенно последовательно эта тенденция проявилась при создании системы воспитательных учреждений, охватывавшей все возрастные группы детей от детского сада и до школы, сюда включились и внешкольные учреждения.

Процесс педагогического познания представлялся С.Т. Шацкому состоящим из нескольких этапов. Вначале тщательно

изучаются элементы, из которых, согласно его концепции, складывается педагогический процесс: окружающая социально-культурная среда, учитель и ученик. Затем экономические и бытовые условия семьи, в которых происходит формирование и воспитание личности ребенка. Специальному анализу подвергается педагогика среды: методы, формы, средства воздействия на детей со стороны родителей и родственников, сверстников, ближайшего социального окружения.

Разработанная С.Т. Шацким модель школы предусматривала активное включение детей в систему общественных отношений. Не знания ради знаний, а активное применение их в общественно полезной работе, направленной на изменение среды деятельности учащихся, – его цель. Он справедливо подчеркивал, что только включение детей в решение актуальных для жизни общества проблем может способствовать воспитанию целостно развитой личности. В предисловии к сборнику «Трудовые уголки в деревенской школе» он пишет о необходимости политехнического образования, связи трудового и нравственного воспитания учащихся, подчеркивает важность формирования культурной направленности личности.

Несомненной заслугой С.Т. Шацкого является также разработка форм и методики организации экспериментальной работы. Педагогика как самостоятельная, имеющая свой предмет исследования научная дисциплина нуждалась в разработке методов получения фактического материала в соответствии с общенаучными процедурами. Его стиль научной работы характеризуется высокой требовательностью к качеству проведения исследований, обязательным соблюдением признанных коллективом правил и форм получения фактического материала. Он всегда требовал «быть чрезвычайно осторожными в выводах, ибо мы все время должны иметь в виду невероятную сложность условий, в которых протекает наш опыт». Вклад его школы в теорию и эмпирический базис российской педагогики во многом определяется высокой требовательностью к научной работе, стремлением создать построенный на достоверном фактическом материале, научный, основанный на жизненной фактуре эмпирический фундамент.

С.Т. Шацкий особо отмечал влияние, которое на него оказали педагогические опыты и взгляды Л.Н. Толстого. Основная сила его педагогики, писал С.Т. Шацкий в статье «Толстой-педагог», заключается в целостном подходе к педагогической деятельности: он все время имеет в виду связное единение частей педагогического дела, их взаимодействие. Станислава Теофиловича привлекало в практике Яснополянской школы то,

что учитель относился к ученику как к человеку, у которого есть серьезное дело, свои мысли, запросы: учитель и ученик работают совместно над общим делом.

Учитель всегда был для С.Т. Шацкого важнейшей фигурой педагогической работы, поэтому понятны его постоянная требовательность и непреходящее внимание к учителю. Считая непременным требованием к учителю внимательное и всестороннее изучение им воспитанника, указывал, что педагога должен интересовать не только результат работы ученика, но и сам процесс отношений, который складывается между педагогом и учеником. Он обосновывает необходимость использовать вопросы, обращенные к детям, не только для проверки знаний, но также и для выяснения интересов, затруднений, сомнений, возникших у учеников в процессе их деятельности. Так как ребенок – организм растущий, то и сам педагог в этих условиях не может останавливаться в своем научном и профессиональном росте. «Педагог – общественник с широким горизонтом, педагог – организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог – умелый наблюдатель и исследователь – вот тот тип, которого требует новая школа», – писал С.Т. Шацкий.

Отсюда требования С.Т. Шацкого к средним и высшим педагогическим учебным заведениям: с самого начала учебы приобщать студентов к непосредственной работе с детьми, устанавливать многосторонние связи педагогических вузов и техникумов со школой и другими детскими учреждениями. Вуз, готовящий учителей и специалистов детских учреждений, должен быть своеобразным центром, который сочетает в круге своей деятельности научную, учебную и практическую педагогическую работы.

С.Т. Шацкий дорог нашим людям как выдающийся педагог, как один из активнейших строителей новой школы, обогативший сокровищницу коллективной мысли педагогики. Его глубокая вера в молодое поколение с большой эмоциональной силой выражена в письме колонистам – участникам поездки в 1929 г. на Кавказ: «Через небольшое количество лет, – писал Шацкий, – вы все вступите в широкую жизнь… Я хотел бы, видя вашу смелость и в горах, на крутизнах, среди серьезных опасностей, которые вы легко преодолевали, видеть вас смелыми в вашей работе над наукой, техникой, общественной работой…».

Валентина Николаевна Шацкая, супруга и единомышленник С.Т. Шацкого, – ученый-педагог и специалист по эстетическому и музыкальному воспитанию детей. Она вела исключительно интересную, вызвавшую отклик в нашей стране и за рубежом, экспериментальную работу по эстетическому воспитанию. В

начале 20-х гг. прошлого столетия в колонии «Бодрая жизнь» проводился эксперимент, целью которого было изучение влияния воспитания на музыкальную культуру детей. Особенностью проводимого исследования были срезы, отражающие вкусы детей, содержание песен, источники пополнения репертуара детей и т. д. В современных условиях во многом изменилась программа исследований, выдвинуты новые проблемы воспитания подрастающего поколения, но характерные черты школы – разнообразие методов педагогического исследования, глубокий интерес к накопленному воспитанниками социальному опыту, проведение эксперимента в естественных условиях – оставались отличительными чертами исследовательского почерка В.Н. Шацкой.

В 1940-е гг. она возглавила и в течение 15 лет руководила НИИ художественного воспитания при АПН СССР. Основоположник системы музыкально-эстетического воспитания, начинающей функционировать с дошкольного детства и продолжающейся в школе и вне школы, В.Н. Шацкая одна из первых в России предложила комплексно использовать различные виды искусства в воспитании детей и юношества. Она рассматривала музыкальное воспитание как средство формирования нравственности учащихся и принципиально считала, что развитие музыкальных способностей и художественного вкуса зависит от целенаправленного педагогического руководства, активной профессиональной позиции педагога. Это все возможно только с учетом музыкальных вкусов и предпочтений ребенка, его музыкальных впечатлений. Ведущими принципами методики музыкального воспитания были: принцип вариативности путей воздействия музыки на ребенка (хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, восприятие музыки, ритмика) и принцип продвижения в музыкальном воспитании от накопления музыкальных впечатлений к их осознанию. Опираясь на общедидактические принципы, она не рассматривала каждый из них в отдельности (систематичность, доступность, наглядность и т. д.), но постоянно подчеркивала их взаимосвязь, единую направленность на воспитание разносторонней личности.

Ученый В.А. Разумный подчеркивал, что Валентину Николаевну отличала удивительная способность находить и поддерживать действительно талантливых людей. Если она просила дать рецензию на труд какого-нибудь сотрудника руководимого ею Научно-исследовательского института художественного воспитания либо выступить в нем оппонентом на защите диссертации, то речь безусловно шла о поддержке

перспективного в научном отношении человека. Он также отмечал, что Валентина Николаевна подвижнически выполняла долг педагога-просветителя и наследника идей такого выдающегося ученого, как Станислав Теофилович Шацкий.

Валентина Николаевна редко формулировала идеи в виде точных научных положений, но по своей сути они всегда научно обоснованы и практически проверены. В высказываниях она опиралась на многочисленные примеры своего педагогического опыта и опыта других прогрессивных педагогов-музыкантов. Убежденная в том, что художественный вкус можно воспитать только на самой лучшей музыке, В.Н. Шацкая чрезвычайно строго относилась к отбору музыкального репертуара и к самому качеству его исполнения. Она не принимала трактовок народных песен в не свойственной им эстрадной манере пения и особенно непримиримо относилась к той музыке, которая проникла в школьный быт еще в 20-е гг. из различных кафе и кабаре.

Примечательно, что Валентина Николаевна Шацкая, блестящая пианистка, с золотой медалью окончившая Московскую консерваторию и дополнительно совершенствовавшая свое исполнительское мастерство в Париже, выбрала путь не концертанта, а музыканта-просветителя в условиях отсталой дореволюционной России, всецело посвятив себя делу музыкального воспитания, главным образом детей из народа. На основании огромного педагогического опыта В.Н. Шацкая четко определила цели массового музыкального воспитания. Так, в 1947 г. в статье «Воспитание музыкального вкуса» она писала: «Массовое музыкальное воспитание, являясь одним из звеньев коммунистического воспитания, должно внести свою долю в формирование мировоззрения школьников, в воспитание их моральных качеств, воли, целеустремленности характера. Необходимо привить детям интерес и любовь к музыке, расширить их музыкальный кругозор, воспитать их музыкальный вкус и научить понимать музыкальную речь».

Не утратило актуальности и положение В.Н. Шацкой о важности формирования у детей навыков восприятия музыки. Об этом наиболее убедительно сказано в книге «Музыка в школе», где она обращает внимание на необходимость воспитания у детей умений охватывать произведение в целом, слышать его звучание от первого до последнего звука. При этом она подчеркивает принципиальную значимость содержания и направленности вопросов и пояснений учителя. Она пишет: «Правильно проводимое руководство слушанием музыки необходимо, так как педагог привлекает внимание и заинтересовывает детей музыкальным произведением и помогает не только воспринимать

музыку и переживать ее, но и элементарно разбираться в ее особенностях, в том, что же делает ее такой красивой и волнующей».

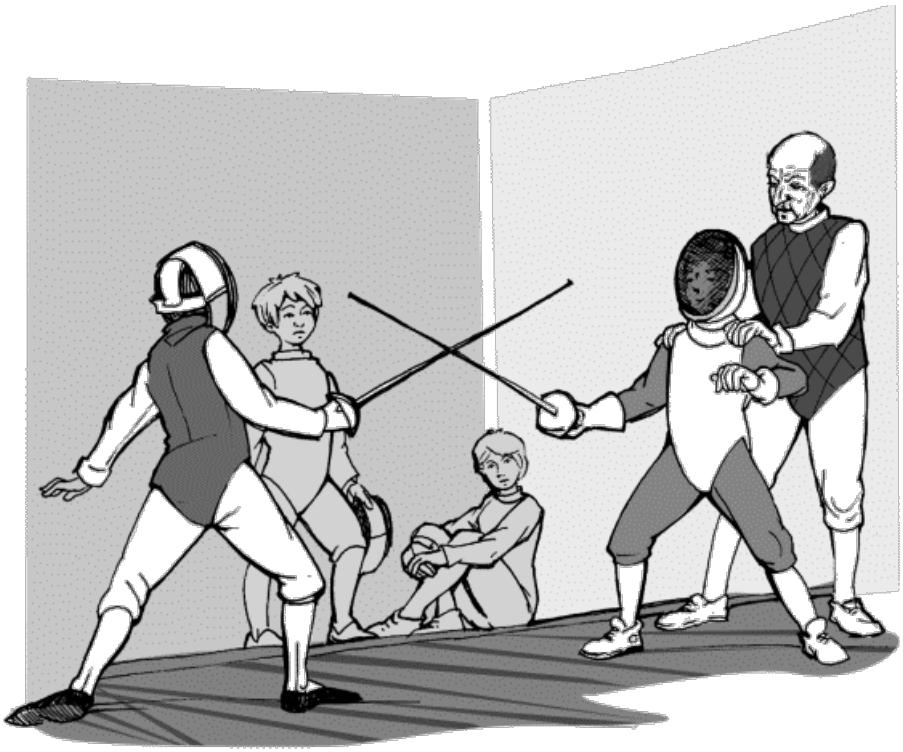
В.Н. Шацкая – автор научных работ по общим вопросам эстетического воспитания, по музыкальному воспитанию и, в частности, по воспитанию художественного вкуса у детей. В своих работах «Воспитание музыкального вкуса», «Музыка в школе», «Повышение идейно-политического уровня эстетического воспитания в школе» и других педагог разрабатывала проблемы идейного воспитания подрастающего поколения средствами музыки. Валентина Николаевна выступила инициатором создания специальных музыкально-педагогических факультетов в консерваториях. Впервые разработала основной курс для вузов по музыкальному воспитанию детей («Методика музыкальной работы в школе»), активно участвовала в разработке программ для средней школы и учебного пособия для педагогических училищ по музыке и пению.

В.Н. Шацкая и С.Т. Шацкий – талантливые ученые и педагоги-экспериментаторы. По сути дела, они начали экспериментально отрабатывать модель образовательного учреждения эпохи XX в. Их педагогические сочинения отличаются ясностью мысли, простотой изложения и постоянной опорой на живой опыт и практику работы школ страны. Глубоко и всесторонне зная педагогический процесс, они тонко понимали психологию ребенка, хорошо видели сильные и слабые стороны в работе педагогов. Вклад этих двух высококлассных талантливых специалистов в развитие методологии, теории и методики российской педагогической науки трудно переоценить. И если сегодня возникают Центры новых образовательных систем, если активизируется вопреки всем бюрократическим препонам жизнь детских институциональных и коммерческих учреждений и организаций, если педагоги все смелее избавляются от синдрома художественной самодеятельности, то следует еще и еще раз склонить головы перед памятью тех русских интеллигентов, которые мужеством своим не дали заглохнуть духовным исканиям позапрошлого и прошлого веков.

Педагогические труды С.Т. Шацкого

…Моя педагогическая вера выросла из отрицания того, как меня учили и воспитывали.

С.Т. Шацкий



Система русского детского сада

В нашей русской действительности, в то тяжелое время, которое мы переживаем, значительное количество дошкольных работников было привлечено к организационной работе, в результате чего создалось определенное педагогическое движение, народилась система русского детского сада.

Мы считаем, что даже имея определенные цели и задачи, имея обоснование работы, методы ее, но не имея организационных форм, мы не создадим системы, мы не сумеем провести ее в жизнь. Этого совершенно не учитывали Фребель и Монтессори. Поэтому можно сказать, что наша русская система неизмеримо демократичнее, она стоит на организованных рельсах, она имеет возможность быть распространенной в широких массах.

Вот основные положения нашей системы: воспитание есть организация детской жизни, объект воспитания – ребенок, и в нем мы прежде всего ценим то, что он есть организм растущий. Затем ребенок является исследователем, и эта мысль Фребеля для нас наиболее ценна. Ребенок не может жить, не исследуя, это его насущная необходимость; инстинкт исследования – это есть биологический фактор, который проявляется, хочет этого ребенок или нет. Далее мы берем понятие о детском сообществе как о сообществе растущем. Это понятие об организации жизни приложимо и к школьному возрасту, и даже к работе со взрослыми.

Из каких же элементов состоит детская жизнь? Это физическое развитие, искусство, умственная жизнь, социальная

жизнь, игра и физический труд; и путем комбинаций этих элементов мы достигаем известной жизненной атмосферы. Каким же методом мы предлагаем работать?

Мы отличаем три момента: во-первых, выявление личного опыта ребенка – этот момент особенно ярок в дошкольном возрасте. В самом деле, спросите себя, почему ребенок в деревне развивается довольно энергично в первые годы своей жизни, а в дальнейшем прекращает этот внутренний рост, почему деревня в конце концов отстала? Ответ может быть только один, и ответ научный. Ребенок живет, исследуя окружающую обстановку, он растет внутренне, растет как личность. Он изучает потому, что это для него необходимо, иначе он погибнет. Затем он доходит до предела, который сложился в крестьянской среде. В течение десятков, сотен лет выработался определенный комплекс, приспособленный к жизни, и раз ребенок доходит до определенного предела, он дальше не идет. Следовательно, когда мы говорим о пределах естественного развития, мы говорим об уровне приспособительных навыков, которыми известная среда овладела, чтобы можно было жить. И если эти навыки и потребности несложны, то естественное развитие далеко не пойдет. Отсюда мы видим, что слабое общее развитие наших масс затрудняет работу просвещения. Эта всеобщая инертность и неприхотливость является грозной опасностью. Этим же законам подвержен и дошкольный ребенок.

Поэтому необходимо выявление и изучение опыта ребенка. Ребенок или сам говорит за себя (он отражает свое настроение в игре), или нужно создать соответствующие условия, которые заставляют ребенка извлекать скопившийся внутри него материал.

Но этого мало. Надо обработать опыт ребенка. Ребенок сам не только накапливает впечатления, но и обрабатывает их, делает выводы, и благодаря этим выводам он живет: язык ребенка, все его навыки сложились на основе большой внутренней, неизвестно почему и как происходящей работы. И школа должна также обрабатывать личный опыт ребенка; это особенно характерно для новой школы; школа не должна оставлять ребенка в состоянии хаоса, когда кончается для него насущное естественное развитие и инстинкты оставляют его. Надо пробудить их и вызвать к действию.

Вот первая часть нашей системы. Вторая – это упражнения и навыки. Это склонность детской натуры, способной жить, мыслить, ходить, способность предаваться всяким жизненным впечатлениям. Эти упражнения и навыки могут происходить в области физического роста, труда, искусства, игры, умственной и

социальной жизни. Здесь мы привлекаем детей к повторению целого ряда действий, которые считаются нами в силу опыта важными. Эти упражнения нужно распределять по периодам роста ребенка, по возрастным группам. Если бы мы имели такую схему, то мы бы в каждый момент знали бы, что нам нужно делать. Третья часть – это организованный опыт, создаваемый детским садом, когда мы даем картинку или новый материал, распределяя это также по возрастным группам. Мы должны знать, когда ребенку доступно то или другое. Четвертая часть – это давание новых знаний, т. е. момент, когда мы опыт ребенка вводим в соприкосновение с чужим опытом. Это занимает, конечно, минимальную часть дошкольного воспитания и применимо только в старших группах. Так, момент, когда ребенку можно дать грамоту, спорный. Монтессори определяет его в возрасте – четыре года. Давание новых знаний будет разумно производиться тогда, когда мы подвели уже фундамент: изучили опыт самого ребенка.

Каким же для проведения всей этой системы должен быть педагог? Он должен быть наблюдательным собирателем материала, иллюстрирующего детскую жизнь. Мы все это делаем недостаточно точно, недостаточно объективно. Затем мы должны быть исследователями тех факторов, которые влияют на детскую жизнь, наконец, мы должны быть организаторами детской жизни: педагог должен быть, несомненно, активным и гораздо в большей степени, чем раньше. Здесь приходится говорить об активности всех душевных сил, которыми обладает педагог. Педагог как организатор детской жизни должен вмешиваться в среду, его окружающую, с целью ее изучения и даже организации. Педагогу приходится организовать детское общество. Ребенок лишь постепенно переходит от индивидуальной жизни к социальной.

Из всего сказанного ясно, что мы стоим перед очень сложным делом. Мы не даем вам определенной программы, определенно составленных пособий для работы не потому, что не можем, а потому, что не хотим принципиально. Это как раз тот ошибочный путь, который погубил Фребеля, создав фребелизм, и погубил Монтессори, создав монтессорианство… Система должна быть живой, растущей; в нее как раз входит упорная, напряженная работа человека над собой. В этой системе, которую позвольте назвать системой русского детского сада, или, вернее, московского детского сада, есть характерный признак, которого нет у Фребеля, но который есть у Монтессори. Этот признак, а именно «роль науки», во всей этой системе является чрезвычайно важным моментом. Для установления связи между содержанием методов и организацией массовой педагогической работы, для

поддержания этой работы в большом внутреннем напряжении необходимо создать организацию, могущую помочь педагогу развить навыки наблюдения, быстрого и точного записывания анализа материала и пр. Словом, здесь мы должны воззвать к помощи науки. И система должна быть такова, что в центре ее стоит целый ряд научных учреждений, разрабатывающих различные проблемы детской жизни, учреждений, ставящих задачи самим себе и берущих задачи, которые ставит им практическая работа и жизнь. Когда мы будем работать под контролем научной мысли, когда мы ощутим дыхание науки в своей непосредственной работе и научные работники растворятся в нашей массе, тогда цель наша будет достигнута.

1921

На пути к трудовой школе

Старая идея и новая реформа. Статья моя касается главным образом вопроса о трудовой школе, но с намерением я включил сюда же две темы – о внешкольной работе с детьми и о подготовке учительства, так как убежден, что при настоящем уровне социальной жизни, когда вопросы организации труда еще только поставлены, еще не превратились в навыки, не вошли в сознание широких слоев народа, трудно говорить об организации трудовой школы в широком масштабе. Можно только намечать пути к ней. Идея трудовой школы пока еще не по силам нашему обществу, ему нужно самому много пережить и поработать, чтобы осуществить хотя бы малую часть того, что кажется таким заманчивым и что так напряженно пропагандируется в настоящее время. В этой неумеренной пропаганде есть известная опасность, что большая, серьезная и, скажем кстати, старая идея разумной школы может выродиться, исказиться и набить оскомину, ибо реальной поддержки в организованных учреждениях, подготовленных силах и в выясненности идеи как будто не имеется.

В самом деле, идея разумного трудового воспитания выяснялась и Коменским, и Локком, и Руссо, и Песталоцци. Они имели большое влияние и распространение. Коменский и Песталоцци поощрялись даже официальными кругами. Огромного влияния Руссо на педагогическую мысль никто не станет отрицать. Но настоящего воплощения школы в жизни не было, и реальная работа Песталоцци не может быть названа особенно соответствовавшей его идеям.

Пример Фребеля особенно поучителен.

Он дал могучее обоснование идеям трудового воспитания и создал начало практической работы – детский сад, давши детальные практические выражения своей идеи. В общественной же переработке вышло то, что общество схватилось за формы работы, за ее внешние стороны, упустив самое содержание и отставив живого Фребеля в сторону.

И тот казарменный детский сад, который царит в Германии с преобладанием упражнений и отсутствием жизни, уже вызвал реакцию в Америке в сторону реформирования детского сада (Стэнли Холл). То же случилось (и страшно быстро) с интереснейшими идеями Монтессори, которая поторопилась дать свои приборы – пособия, как Фребель свои «дары». Общество схватилось именно за эти внешние знаки работы, отбросив самую суть.

Таков источник вырождения идей, даже очень осторожно проводимых. Пошлость перерабатывает свежие мысли и дела по-своему. Поэтому уместно и теперь бояться слишком ранней оформленности, программности и декретизации. Удачная реформа всегда проводится свободными усилиями человеческого общежития.

Нас, практических работников, должна занимать мысль именно о практическом воплощении идей. Ибо делать будем мы. В то же время мы чувствуем известную смутность и спорность оснований реформы, мы желаем примерить новые мысли к нашей теперешней школе, ее программе, ее обычаям, ее организации. Мы боимся остаться без всего. Опасения эти законны. Но все же я хочу сказать, что речь идет, если говорить о трудовой школе по существу, не о примерке, не о том, чтобы дать в руки учителю новый практический метод, благодаря которому ускоряется для учеников усвоение того или другого цикла знаний в наименьшее время, а о том, что в понятие задачи и организацию школы вводится новое содержание, влекущее за собой своего рода революцию, так долго тлевшую под пеплом, коренную реформу – и не только идейную, но и практическую.

Новой работы требует школа.

Предрассудки, стоящие на пути осуществления трудовой школы.

На пути к этому обетованному раю стоят два глубоко укоренившихся общественных предрассудка; это, во-первых, идея необходимости подготовки детей к будущей жизни, деятельности, карьере (социально-воспитательный предрассудок) и, во-вторых, вера в непреложность существования законченного цикла знаний, строго определенного для каждой ступени жизни – и ребенка, и подростка, и юноши, цикла, контролируемого экзаменом и награждаемого дипломом (учебный предрассудок). Эти две параллельные, сильно поддерживающие друг друга идеи нанесли и наносят детям много вреда и препятствуют нам в детском вопросе мыслить и понимать разумно. Они же больше всего мешают и педагогическому делу.

Поясню свою мысль сперва в отношении первого предрассудка.

Первый предрассудок. Мы привыкли готовиться к жизни и очень редко живем по-настоящему. Привычку готовиться мы приобретаем, разумеется, при помощи соответствующих упражнений с раннего детства – отсюда вышли наши приготовительные классы – первый, второй и даже третий, подготовительные курсы «за полный курс гимназий, реального училища» и т. д. Мы заранее готовимся на доктора, адвоката,

инженера (это происходит не в высших подготовительных институтах и университетах, а гораздо раньше их). Элементарная школа готовит в гимназии, гимназии в университеты, университеты к службе, жизни, положению в обществе. Отсюда и идет вредоносный утилитарный взгляд на науку как способ процветать в обществе, не имея на это никакого права. Вся система подготовки штемпелюется дипломом. Это то, что талантливейший педагог нашего времени проф. Ал. Фортунатов назвал папирократией – властью бумажки, на которой написаны ложные достижения и заслуги «зрелого», хотя и юного человека. Все это так в нас засело, что отказаться очень трудно даже очень свежим мозгам.

Есть простодушные люди, которые верят в необходимость готовить как можно раньше в партийные работники. Г. Кершенштейнер[1] подготовляет своей трудовой школой добросовестного гражданина, шведский граф Морнер – трудящегося аристократа, Себастьян Фор – анархиста, а Фридрих Великий готовил покорных рабочих. В общем, все сводится к желанию посильнее поддержать тот или другой реальный или воображаемый существующий строй. Как бы ни были хороши цели, к которым готовят детей, их все-таки готовят. Для этого создают соответствующий аппарат, и детям редко приходится быть и жить детьми. Они должны подражать взрослым, выполнять общественный, понятный взрослым (да и то не всегда) долг, учить на память то, что нужно для будущего, мучиться – недаром «корень ученья горек» – и лишаться тех сил, которые в избытке бродят в них. Своя жизнь всегда на задворках («если найдется время»). Поэтому нам так трудно освоиться с мыслью о детских запросах («это больше капризы»); не имея времени, заваленные своей работой, не желая тратить свои драгоценные часы на то, чтобы понимать детей, мы заставляем их, пользуясь нашим, главным образом физическим, превосходством, подражать идеализированному, нигде не существующему, отвлеченному взрослому; поэтому и мечтают дети, чувствуют себя связанными: «когда я буду большой».

Лозунги реформы. Между тем, приглядываясь к жизни детей с ее стремительным движением, фантазией, запросами и жаждой реального воплощения, приходишь к мысли, что мы, взрослые, за время нашего учения и воспитания, даже если оно велось строго и систематически в обычном понимании, не столько приобрели, сколько потеряли, что наше развитие односторонне, что наши успехи покупаются слишком дорогой ценой, путем ненужного и вредного подавления самых живых и ценных качеств нашего существа.

Идеалы наши не впереди, а позади или, лучше сказать, рядом с нами. Нам самим, со всем тем, что мы имеем, подражать нечего. Во многом мы не что иное, как стертые монеты. Но мы склонны думать о создании детей по нашему образу и подобию, а сами являемся созданием тех условий жизни, которые уже стали несносны для огромного большинства людей. Мы жестоко критикуем нашу школу; а ведь ее результаты должны сказаться на нас. Тем более оснований дать детям, нашим заместителям в жизни, жить и учиться не так, как это выпало на нашу долю.

Недостатки школы, хотя смутно, но сознаются широкими общественными слоями. Отсюда и родилась необходимость в свободной внешкольной работе с детьми, возникшая или как дополнение к школе, или как протест против нее.

Всякая большая реформа начинается с распахивания мозгов, предварительной работы свободных общественных сил, заинтересованных в ней более или менее глубоко. К сожалению, не всегда общество и общественные деятели руководятся верными идеями – скорее такими, которые им под стать. Такой ложной идеей в деле воспитания я считаю идею подготовки детей к будущему. Вместо нее должна быть поставлена другая задача педагога: «Вернуть детство детям».

Наши ошибки. Вся наша общая педагогика построена на идее подготовки. А между тем передовыми мыслителями-педагогами всегда, кого из них ни возьмите – Коменский, Руссо, Песталоцци, Гербарт, Фребель, Толстой, Эллен Кей, Стэнли Холл, Дьюи, – утверждалось нечто другое – осуществление возможно полной детской жизни сейчас, без мысли о том, что даст будущее. Грозный призрак будущего устраняется, и перед нами развертывается реальная детская жизнь с ее неимоверно богатым содержанием и целесообразностью.

Молодые человеческие существа должны в биологическом отношении пройти весь цикл своего развития. И еще развивающаяся, делающая свои первые шаги экспериментальная педагогика ясно стала на этот путь. Она толкает нас на изучение и наблюдение над детьми. Она ставит перед нами бесконечное число вопросов, намечает законы детского развития, тщательно стремясь определить границы возрастных ступеней ребенка. В самом деле, становится несносным работать и знать, что ты не понимаешь тех детей, которых так любишь, что забыл самого себя, что у тебя нет никакой собственной истории, никаких корней, на которые ты мог бы опереться. А это все нужно, если только желать от своей работы разумного сознания.

Мне вспоминается ярко свое впечатление от давнишних лет учения в гимназии, когда на уроке математики учитель собирался

поставить единицу моему товарищу, а тот рыдал, целовал его рукав и просил пощады. «Неужели, – думал я с ужасом, – он забыл, как сам был маленьким?»

Да и теперь часто ловишь себя на том, что не понял совсем простых вещей.

Раз мне пришлось наблюдать, как в течение трех дней маленькие дети промывали в теплой воде песок из аквариума. Мне показалось неестественным, что дети так долго не могут достигнуть результата, и, отнеся это на счет недосмотра руководительницы, я посоветовал поставить банку с песком под кран, и там песок промоется в полчаса.

«А почем ты знаешь? – заметил мне один маленький философ, – может, нам приятно полоскаться в воде. Она теплая».

Да, я не понял простой вещи. Не понял, что в этом случае процесс имеет большее значение, чем результат, что у детей была игра с водой и им нравилось зимой ощущение теплой воды.

Часто бывает, что случайные посетители детских учреждений (великое общественное зло, сказать откровенно) считают себя вправе помогать детям, давать советы или даже самим делать за них – пилить, клеить, поднимать тяжелые вещи и т. д. Они проявляют ту воспитательную торопливость, которая свойственна всем нам, соединенную с очень малой сознательностью, своего рода манию воспитания, о которой с большим раздражением говорит знаменитый композитор Вагнер в своих воспоминаниях.

Ребенок 5 лет лепит лошадь из глины. У него вышло 5 ног. Посетительница спрашивает: «Что ты лепишь? Лошадь? Разве у нее 5 ног? Ведь не бывает, правда? Дай я покажу тебе. Это надо делать так…». Она протягивает руку. Ребенок оборачивается, ударяет рукой по лошади и уходит. Добрая дама в смущении; она чувствует, что в чем-то неправа. Разве могла она знать, что 5 ног для ребенка было мелочью? А главным была та игра, которую он задумал и символом которой служила эта лошадь. И вся игра, все напряжение и интерес к работе были грубо сорваны взрослым, хотя бы и с очень хорошими намерениями. Таких случаев можно привести огромное количество. Причина наших ошибок и нашей нетактичности заключается в том, что мы не понимаем смысла детской работы. А для ребенка чем он меньше, тем более его работа, рисунок, движение есть игра, в которую он должен играть; есть символ, в котором он видит целую цепь своих, сначала туманных, а после все более и более проясняющихся впечатлений.

Но приведенные мною примеры касаются сложной области детской психологии. Я могу указать, что даже в области физического развития педагогами во всем мире делаются

грубейшие, быть может, и непоправимые ошибки.

Должно быть известно, что существуют в детской жизни два переходных периода: это первый, около 8 лет, – возраст смены зубов и второй – 14–15 – полового созревания. Они характеризуются глубокими физическими изменениями, когда, очевидно, надо все сделать, чтобы не помешать серьезному физиологическому процессу, очень часто болезненному, и поставить организм в наилучшие условия физического роста. Между тем как раз на эти годы падают, во-первых, тягостные, огромные впечатления первого поступления в школу и, во-вторых, на второй переходный возраст приходится время четырех классов гимназии, когда кончается первая половина курса и на учеников наваливается большая умственная работа, а затем это возраст окончания восьмилетней начальной школы на Западе, когда к выпуску приходится особенно сильно работать. Между тем у нас есть, к счастью, ценная работа Лесгафта по физическому образованию[2].

Кто ею воспользовался? Кого она предостерегала от злоупотребления привычной для нас перегрузкой детей умственной пищей? У нас есть школьные врачи. Где они желанные гости? У нас есть врачи-гигиенисты. Кто из них педагог и много ли их?

Трудно так работать, среди такой неразберихи и в таком лесу незнания.

Особенности детской психики. Вернемся к принципу, который мы выдвинули: «Возвращение детям детства».

Это не так легко сделать, несмотря на всю необходимость. Казалось бы, нужно только любить детей, а все остальное приложится. Но не слепа ли в большинстве случаев наша любовь? Мы должны, кроме любви, присоединить к нашим руководящим принципам глубокий, разумный интерес к детям, исследование и изучение детской жизни. Самый элементарный анализ детской жизни может нас привести к признанию существенной разницы между детьми и нами. Основное отличие состоит в том, что детство, отрочество и юность растут, развиваются, – у нас же рост закончен. Неустойчивость является законом у детей и недостатком у взрослых. Мы имеем две психологии – организма растущего и остановившегося в росте. Поэтому для нас трудно понять детей. Отсюда наши ошибки. Отсюда проистекает все ложное, за что мы держимся, – и наши воспитательные и образовательные организации, и программы, и школы, и педагогические воззрения.

Огромная масса людей восполняет недостаток знания интуицией, чувствованием. Это, конечно, недостаточно. Следует

выяснить для себя те элементы, из которых складывается детская жизнь в том значении, которое они действительно имеют для детей, т. е. мускульную работу или потребность движения, игру, искусство, работу ума и детскую социальную жизнь.

Если даже считать бесспорным, что коренными детскими свойствами является стремление двигаться, играть и ярко выражать свои впечатления, то можно убедиться, что в области и умственной жизни, как будто главным образом приличествующей взрослым, дети могут заставить нас прийти к любопытным заключениям. В самом деле, дети с поразительной настойчивостью исследуют, рассматривают, подвергают всяким пробам и испытаниям все попадающие на глаза предметы.

В чем же корень этой настойчивости, равной неодолимому их стремлению двигаться, играть и выражать себя разнообразными средствами? Очевидно, в духе исследования, в той способности, которая побуждает самых маленьких ребят к первым опытам приспособления своих органов внешних чувств к природе, той способности, которая, будучи сохранена, пронесена, часто с величайшими трудностями, сквозь семью, школу и общество, достигает могучего развития в ученом, и не компиляторе ученом, сборщике чужих знаний, а самостоятельном исследователе, настоящем ученом, которые не так-то часто и встречаются. Здесь мы видим оба конца одной и той же цепи.

Интересно прибавить, что к исследованию ребенка побуждает жизненная необходимость, могучий инстинкт, доставшийся ему по наследству от предыдущих поколений: если ребенок не будет всего ощупывать, осматривать, лизать, нюхать, то ведь он погибнет среди этих острых, твердых, горячих, высоких, тяжелых предметов, которые грозят ребенку ежеминутной опасностью. Но у него есть реальное оружие самозащиты и приспособления – это его инстинкт исследования.

Вывод я бы сделал такой: самая важная работа наша должна быть направлена на то, чтобы сохранить то, что есть в детях. И это, очевидно, невероятно трудно по самой природе своей. Мы же препятствуем этому сохранению полезных для человека свойств, обнаруживающихся в детях так рано, при помощи наших педагогических организаций и главным образом при помощи нашей школы.

Я нарочно выдвинул этот вывод несколько преждевременно и коснулся прежде всего умственной деятельности ребенка, чтобы указать, что в области, где должен царить взрослый человек, в области разума, ребенок завладел важным преимуществом неукротимого исследователя.

Если обратиться к другим элементам жизни, то перед нами

развертывается такая же картина.

Характерной чертой для детей является их способность двигаться. Это неугомонное их свойство часто бывает довольно досадно для нас, и мы редко придаем ему какое-либо важное значение. Но если вглядеться поглубже, то мы поймем жизненную необходимость, которая заставляет детей производить разнообразные движения, и поймем их целесообразность. Ведь правда, что лишить ребенка движений все равно что запрудить реку. Как раз это лишение является причиной огромного количества школьных преступлений, иногда сказывающихся довольно тяжело на всей судьбе ребенка. Причиной чрезмерной деятельности ребят служат и внутренние раздражения растущего организма, и необходимость упражнять мускулы каким бы то ни было способом (непроизвольные движения), и инстинкт приспособления к окружающей среде, и стремление быстро достигнуть той или другой цели, инстинкты нападения и защиты, инстинкт игры и всегда присутствующий процесс изучения своих движений, т. е. познание самого себя, оценка своих сил или той или другой степени своей ловкости. Большую роль играют и подражательные движения. В этом огромное значение физического труда, напряжения мускулов, идущее все к большей соразмерности между усилием и результатом. Все дается не сразу, во всех движениях много элемента упражнения, и чем меньше ребенок, тем больше наслаждения дает самый процесс, а не результат. Воспитательная ценность его заключается в привычке к достижению цели, к упражнению самого усилия и его направления на более или менее доступную, нужную цель. Отнимая физический труд от ребенка, мы лишаем его могучего жизненного приспособления. Для взрослых, в особенности для так называемых образованных людей, физический труд утратил свою ценность, и остались две оценки его – или как низшей формы работы человека для людей образованных, или как проклятие жизни для озлобленных масс трудового народа. Ни здесь, ни там нет понимания труда, а есть горькая необходимость, от которой хорошо избавиться.

Не менее характерной чертой ребят является их стремление играть, претворять все жизненные впечатления в игру. И опять-таки выступает та же настоятельная необходимость, о которой я говорил раньше. К жизни надо приглядеться ближе, надо повторить те процессы, которые протекают перед глазами, пережить их и, таким образом, переработать, ввести в связь с уже накопленным опытом. Отсюда происходит фантазия, символистика, детские гипотезы, носящие такой важный, подсобный характер. В игре, следовательно, происходит и

оживленная умственная работа, и работа физическая, часто весьма утомительная. Наследственные навыки создают традиционные игры, повторяющие в замечательной последовательности разные стадии приспособления человечества к окружающей среде, – игры с огнем, водой, игра-борьба, игра-нападение, луки-самострелы, бросание камней, рытье пещер, искание корешков для еды и игры в приручение животных. Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы детства.

Худо ли это, хорошо, но мы почти лишены этой лаборатории и взамен ее ничего не имеем похожего. Мы довольствуемся готовым, пережеванным материалом. Мы привыкаем пользоваться результатами и не понимаем наслаждения от процесса. Как бы то ни было, в этом отношении дети одарены богаче нас.

Есть, впрочем, некоторые стороны нашей жизни, которые указывают на то, что человечество сознает этот недостаток, я имею в виду возрождение и распространение игр, хотя и в очень узкой форме, – игр спортивных, а также отчасти и театр, – но только очень отчасти, – быть может, театр будущего, где меньше будет места пассивным восприятиям чужого творчества.

Можно ли говорить серьезно о детском искусстве? Поскольку дело идет о выражении во внешних формах душевных движений того, что есть в душе, касается ли это речи, жестов, красок, мимики, музыкальных звуков, рисунка или лепки, – оно есть, и как чистое, и как прикладное искусство. Особенно важно то, что потребность во внешнем выражении душевных процессов, переживании и впечатлении есть насущная необходимость для детей, и детское искусство – не забава так себе, между прочим, а чрезвычайно часто самая настоятельная потребность, входящая глубоко в личную жизнь ребенка. Очевидно, корни искусства ближе детям как непосредственным натурам, чем нам, взрослым, и потому детей-художников, истинных деятелей своего своеобразного, мало оформленного, почти всегда символического искусства гораздо больше, чем мы думаем. И взрослые артисты-художники часто являют в себе сохранившиеся в них детские черты – это, пожалуй, факт неоспоримый.

Интересно отметить еще то, что у детей, особенно маленьких, элементы труда, игры и искусства так часто слиты между собой, что расчленить их бывает почти невозможно, и что большая или меньшая степень их обусловливает известную высоту умственного развития и также и социальных навыков. Работа

ребячья, если она живая, есть в то же время и игра: ребенок играет в ту вещь, которую делает тут же, в процессе ее работы, но тут же и присоединяет к ней еще целый ряд мыслей, фантазий. Его работа служит некоторым символом, охватывающим целый ряд впечатлений, следовательно, здесь соединяются элементы искусства и умственной работы. Мы, взрослые, лишены (в большинстве случаев) этой связности жизненных процессов; поэтому детская жизнь более соразмерна в частях своих, более полна, и нам нужно много поработать над собой, чтобы не только приблизиться, но хотя бы вспомнить часть утраченной нами полосы жизни. Для педагогов это было бы большим облегчением.

Переходя к социальному элементу в жизни детей, следует отметить, что, по всей вероятности, социальный инстинкт есть, сравнительно с другими, поздно развивающаяся сторона детской жизни. Как это ни странно, но ребенок, эгоист поневоле, центр своего собственного изучения, центр вселенной, именно благодаря той доли сознательности, которую влечет за собой эгоизм, легко переходит через родовой социальный инстинкт (семья) к стадному (шайки, товарищества) и затем к весьма интересной и высокоразвитой форме социальной жизни.

Не могу не привести любопытных наблюдений о росте социального инстинкта среди отсталых детей в учреждении бельгийского доктора Декроли (Брюссель), работу которого мне довелось видеть лично. Он имеет ряд участочков земли, которые раздает детям. Там сажаются цветы, в особенности яркие. Дети, стоящие на границе сознательной жизни, сначала огораживаются друг от друга забором из веток и дощечек, крадут цветы у соседей и захватывают их, пересаживают на свои грядки. Затем мы можем видеть, как два соседа поладили, нашли неудобным постоянное уничтожение своих владений и уничтожили свой пограничный заборик. Через некоторое время к ним присоединяется третий, и уже разрушены две перегородки. Таким образом, даже очень отсталые дети могут постепенно подойти к образованию некоторого подобия коллектива, насколько это им доступно.

Во всяком случае, [более] взрослые дети чрезвычайно быстро образуют сами по себе кружки и товарищества, и если они непрочны, то только оттого, что нет тех общественных условий, которые давали бы материал для спайки. По моим наблюдениям, социальная жизнь детей способна достигнуть чрезвычайно высоких форм общежития, быть может, мало доступных и для взрослых людей. Это я проверил на жизни детской трудовой колонии-общины на протяжении 8 лет непрерывной работы. Более подробно скажу об этом ниже.

Хочу добавить, что те положения, которые мне приходилось

высказывать, основаны главным образом на личном опыте общения с детьми. Каждая мысль, как бы она ни казалась парадоксальной, основана на целом ряде наблюденных мною фактов, из которых я сделал определенный вывод. Сейчас нет никакой возможности иллюстрировать мои утверждения фактами, ибо для этого пришлось бы написать не статью, а огромную книгу. Я лично придаю значение только тем идеям, которые проведены и проверены хотя каким-нибудь жизненным опытом. Эту ответственность я чувствую и в дальнейшем постараюсь дать те практические выводы, которых, по всей вероятности, товарищи педагоги и ждут от практического работника.

Свободные формы работы с детьми и старая школа. Перед нами развернулись те основные элементы, из которых складывается детская жизнь. Мы видим, что основное отличие нас от детей есть явление роста маленького человека, уже теперь, в каждый данный момент являющего черты необычайного интереса, к сожалению, теряющегося в течение дальнейшей жизни.

Теперь является мысль, нельзя ли получить в руки такие средства, такие методы, чтобы можно было сохранить эти драгоценные свойства молодого человеческого существа, не дать ему растерять их в дальнейшие годы его учения и воспитания? Быть может, при этих условиях мы не окажемся «стертыми монетами», каковыми, по справедливости, мы должны почитаться. Чтобы не было недоразумений, я хочу указать на то, что дети не могут помочь себе сами. Их воля слаба, их средства недостаточны. Познание и свобода детской индивидуальности будут реальны только в условиях социального воспитания. И если думать о создании детской общины как идеала воспитывающей среды, то она должна быть общиной свободных детей и разумных взрослых, соединенных ясным сознанием своих обязанностей.

Свободные силы общества, выдвинувшие эти мысли, дали и формы работы, создали ряд учреждений, еще слишком молодых, чтобы иметь право говорить об определенном, ясном, выработанном методе, но в некоторых сторонах достигших значительного распространения. Я говорю о внешкольной работе с детьми. Характерным признаком ее являются свободные разнообразные формы, в которых она протекает. Сравнительно до недавнего времени она велась, особенно у нас в России, силами любителей, обладавших более любовью к детям и жаждой нового, чем действительным систематизированным пониманием своего дела.

В области трудовых навыков внешкольная деятельность

обратилась к пропаганде ручного труда, к устройству детских мастерских (скандинавские рабочие комнаты, финские мастерские ручного труда, детские огороды, сады, цветники Германии, Англии, Америки, детские площадки и трудовые колонии). В области игры учреждения внешкольного характера получили наибольшее распространение – это известные детские площадки для игр (Америка главным образом) и залы для игр и гимнастики. В области искусства – занятия музыкой, ритмические движения и танцы, рисование, лепка и прикладное искусство, детский театр (в особенности создание пьес-импровизаций – Америка и Россия) и декоративное искусство. В области развития деятельности ума всеобщим вниманием пользуется работа с книгой – детские библиотеки-читальни (организованное чтение, часы рассказывания, иллюстрации, передвижные библиотеки), давшие много прекрасно разработанных методов работы, естествознание (детские кружки и союзы), журналы и экскурсии.

Наконец, в организованной социальной жизни детей большую роль играют детские клубы и кружки, организации, союзы, свободные экскурсии (кочевки и лагеря американцев, кружки «перелетных птиц» в Германии, детские кооперативы и трудовые колонии-коммуны). Классической страной внешкольной работы является Америка.

Повторяю, работа эта ведется пока свободными усилиями общества, она во многих отделах своих больше ищет, чем имеет в руках, но те основания, на которые она ставится, должны считаться действительно реальными, ибо она стремится создать такие ячейки, такие детские центры, которые могли бы всесторонне ответить на все детские потребности и запросы, дать это в организованной форме и этим исправить те недостатки, которые укоренились в общественной жизни по отношению к детям.

Наиболее разработанной и старой работой является учреждение так называемых детских садов, имеющих прекрасно разработанную теорию (Фр. Фребель) и огромный практический опыт; в сравнении со школой, основанием которой он служит, детский сад является огромным шагом вперед. Кстати сказать, из всех видов внешкольной работы детский сад получил наибольшее признание, войдя во многих государствах в систему народного образования.

В сущности говоря, наша школа, поскольку она не считается с детской жизнью, строит свое здание на песке, и ее следовало бы считать работой, до некоторой степени фантастической. Она придумала своего школьника, снабдила его теми свойствами, которыми он не всегда обладает, и поставила его в совершенно

неподходящие условия для деятельности. Наша народная, средняя и высшая школа имели в своей организации довольно много спорного, хотя и принятого ко всеобщему признанию. Спорны и теперешние организационные пути реформы.

Что делать? Итак, мы имеем определенные идеи и ряд практичеких учреждений, в которых эти идеи более или менее осуществляются. Чтобы из них можно было бы построить идею разумной школы – назовем ее трудовой, творческой, школой жизни, новой школой, школой игры, школой-общиной, школой радости (Дания), школой детства, свободной школой, школой будущего, домом свободного ребенка (Россия), социальной школой и даже социалистической (я назвал бы ее попросту разумной школой), – она должна самым тщательным образом опереться на ребенка. Школа для детей, а не дети для школы… Если думать о педагогическом движении в этой области, то оно должно пойти под лозунгом: «Возвращение детям детства».

Человек, не понимающий этого, не может быть педагогом-воспитателем. Не может он быть и педагогом-учителем.

«Все это прекрасно. Но как быть со школой, где мы должны учить детей, которую мы не можем оставить, – оставить детей без того, чтобы они знали все, что нужно знать элементарно образованному человеку? Ведь это наш долг. Где найти время для всех этих хороших вещей? Ведь должен же существовать хоть какой-нибудь минимум знаний, по которому можно было бы судить о степени образования. Мы должны всем детям дать этот минимум. Если мы хоть его не дадим, то наша вся школа ни к чему…».

Второй предрассудок. Здесь мы подходим ко второй ложной идее, которая стоит на пути к школьной реформе. И я не знаю, что больше нанесло вреда детям, а следовательно, и обществу – вера ли его в необходимость создавать детей по своему образу и подобию, или вера в законченность круга знаний. И то и другое враждебно движению людей вперед, содействует застою жизни и разума. И то и другое направлено, как говорят, к поддержанию существующего строя, всегда составлявшегося из самых разнообразных идей и привычек – от самых «новых» (или кажущихся новыми) до пережитков и суеверий очень отдаленного прошлого, в особенности в области практической жизни.

Мы все убеждены, что из целого ряда наук можно выбрать специально школьные науки: таковыми особенно почитаются грамматика, география, арифметика, история; причем в наших школах они – науки только по имени, а в действительности являются отбросами той живой, ищущей и исследующей науки, которая должна быть уделом якобы только «профессоров» и

вообще «серьезных» людей. Мало того, они признаются ценными именно за тот «законченный» вид, который никогда не может измениться; таким образом, у ученика благодаря целому ряду «законченностей», постоянно находящихся у него перед умственным взором, создается мнение вообще о незыблемости всего существующего, о том, что есть люди, которые все знают, пишут книги, и нечего стараться над тем, что всем давным-давно известно. Отсюда такая вера в результат чужих усилий и отказ от своих собственных.

А ведь наука, как и жизнь, течет, ошибается, развивается. В ней есть свои эпохи расцвета и упадка, есть свои революции и реакции. Нам нет до этого дела – и живому, растущему и мыслящему существу мы суем программу, устрашаем его экзаменом и маним дипломом, чтобы получить еще одного члена нашего общества, члена, деятельно его поддерживающего.

Целая цепь заблуждений и суеверий!

С ними надо покончить и дать в школе возможность учиться тому, как добывать знания, упражнять учеников на процессах их работы, а не знакомить исключительно с сомнительными результатами чужой. Зачем содействовать отказу человека от самого себя? Он и без того делает это довольно охотно.

Кроме того, совершенно неизвестно, почему приготовленное к экзамену и скоро исчезающее из памяти знание известного количества грамматических правил, нескольких десятков исторических дат, перечисление городов, рек, гор и островов на земном шаре, выученные доказательства ряда теорем и умение искать в таблицах логарифмов служат доказательством пригодности юноши для занятий наукой в университете? Человека не видно за этими формулами, не видно ни ума, ни развития его.

Все, чему нужно учить в школе, – это учить работать.

С этой точки зрения понятие о разумной школе может быть таково: школа есть место, где обрабатываются, систематизируются результаты своего личного опыта и приводятся в связь с результатами чужого. Таким образом, создается возможность живой и важной умственной деятельности, развиваются и упражняются природные силы. Так школа вернет себе другую половину смысла, который ей был придан в древности: школа – отдых, т. е. место свободно организованной жизни. Идея учения заполнила ее значительно после, в Средние века.

Я полагаю ясным, что вера в законченность знания у нас выливается в программах, экзаменах и дипломах. Об этом мы так много говорили и над этим так много работаем на наших

совещаниях и съездах, что мне говорить не приходится.

Я не отрицаю программы. Но признаю только программу действия, в особенности самого учителя, а не программу – каталог сведений, очень отрывочных, несвязанных и устарелых, которыми, по странному недоразумению, должен обладать тот или другой возраст.

Конкретная картина трудовой школы. Попробую на основании предыдущих соображений дать более или менее конкретную картину работы трудовой школы. Для большей ясности я постараюсь представить вам близкую мне деятельность детской трудовой колонии, в которой я работаю, и выяснить тот момент, когда она может стать школой. Колонию я беру потому, что элементы физического труда (такого неясного в обычной школьной обстановке) в ней представлены довольно серьезно. Такую же серьезную роль играют там игра, искусство и социальная жизнь детей.

Организация колонии такова. Она есть общество детей и взрослых сотрудников. Пока она работает только летний период, с мая по октябрь, так что захватывает большую часть работ на земле. Главными работами являются огородные, затем сенокос, кухня, хлебопечение, стирка белья, земляные работы и строительные, уход за скотом – коровами и лошадьми и маленькое птицеводство. Работы разделяются на общественные, в которых участвуют все свободные колонисты, и дежурства по отдельным отраслям хозяйства – кухня, стирка и скотный двор.

Всего жило в колонии до 60 детей – от 8 лет до 16, мальчики и девочки вместе. Работают в общем 5 часов в день. Свободное время распределяется по желанию детей, т. е. существуют часы чтения, музыки и пения, бесед, ритмической гимнастики и игр, куда приходят все желающие. В жизни и в занятиях есть разделение на возрастные группы, их три: маленькая, средняя и старшая.

Все дела колонии решаются общим собранием, на котором все – и дети, и руководители – имеют одинаковое право решающего голоса. Председатель выборный – обыкновенно из средних мальчиков и девочек. Есть секретарь, записывающий все постановления колонии. Законодательные и исполнительные функции смешаны в одном общем органе – собрании.

Колония имеет ряд должностных лиц: заведующего хозяйством, экономa, молочниц, скотников, заведующего бельем; для наблюдения за хозяйством существует хозяйственная комиссия из 5 колонистов, которая составляет список работ, необходимых в данное время. Для совещания она приглашает сотрудника, не состоящего членом комиссии. Все группы имеют

свои организации и свои собрания и постановления. В колонии живут дети московских рабочих. Содержание детей в меньшей мере (1/6) оплачивается семьями их, а в остальном, равно как и оплата сотрудников, производится обществом «Детский труд и отдых».

Внутренний строй характеризуется отсутствием наказаний. Колонист, вредящий жизни колонии, по постановлению общего собрания получает последовательно предупреждение и три замечания одно за другим. Получивший три замечания должен на время уехать в Москву, что не лишает его права возвращения. За последние годы таких случаев не было.

Колония существует 8 лет. В ней есть группа детей, которая живет из года в год; она служит основным ядром колонии, направляющим ее жизнь. Характерно для колонии, что выборные должности замещаются по личному желанию и никаких прав и преимуществ не имеют, а только те или другие обязанности.

Следует отметить значительную простоту отношений, пользование услугами друг друга, привычку действовать совместно. Мальчики выполняют те же работы, как и девочки. Совместное воспитание не вызывает никаких опасений.

Постепенно сживаясь с колонией, дети привыкают считать все ее имущество общим. Будущее колонии рисуется в виде фермы-коммуны, живущей на свои средства самостоятельно и производящей известную культурную работу среди соседей. Есть и переходная группа подростков, пробующая свои силы на самостоятельном ведении маленького хозяйства, оплачивая работой своей колонии свое содержание. Эта группа имеет название коммунистов.

Кроме труда, в жизни колонии играют огромное место музыка и игра. Часто происходят вечерние собрания всей колонии, когда дети поют, слушают музыку (рояль) и танцуют. По временам для себя устраивается театр, где играются пьесы собственного сочинения в виде свободной импровизации. Дети очень толковы, деловиты, просты и оживленны.

Итак, в нашем распоряжении имеются четыре элемента детской жизни: производительный труд, искусство, игра и социальная жизнь. Но это еще не школа. Чтобы превратиться в таковую, колония должна ввести организованную умственную работу, черпая материал из того жизненного опыта, который находится в жизни детей. Под влиянием этой умственной работы начинает облегчаться и совершенствоваться физический труд, является сознательность в различных приемах работы, понимание процессов ее, материалов и инструментов. Чтобы превратиться в полную школу, колония должна бы иметь все главные виды

физического труда, которые всегда сопутствовали человеку в обработке наиболее ценных для него материалов, т. е. обработка металла, дерева, тканье одежды, производство глиняной посуды. Сравнительно не такую большую роль пока могли бы играть технические усовершенствования – водопровод, насос, бензиновый мотор, который готов для нужд колонии, но со временем техника, при постоянном усложнении жизни, выдвигается жизнью довольно сильно. Всего этого еще нет, и поэтому наша детская коммуна – не школа.

Такая школа не готовит специалистов. Она дает познание самых важных жизненных процессов и их взаимоотношений. В области естествознания школа займется устройством всевозможных опытов с растениями, касающихся удобрения и обработки почвы; не исключена возможность создания маленькой селекционной станции для отбора семян. Животный мир представлен богато в связи с близкой возможностью непосредственного наблюдения над животными и насекомыми. Все добытые и проверенные на опыте знания регистрируются записями и пополняются справками в школьной библиотеке.

Работа в области языка займет очень большое место в жизни школы. Начало ее следует видеть в том ясном, чистом и свободном языке, над которым с величайшим вниманием должны работать руководители. Сначала дети хорошо говорят, а потом пишут и изучают правила речи.

Большое место отведется собственным произведениям школьников, из которых составится собрание собственных сочинений. Художественная литература, русская и всемирная, сказки, сказания и эпические произведения служат главным содержанием детских занятий по языку.

Особый отдел в школе отводится истории культуры и изобретениям. Кроме того, это самое место служит верной иллюстрацией постепенного завоевания природы силами человека, для чего в колонии оставляются нетронутые культурой участки, можно ввести целый ряд любимых детских игр с водой на ручье, в пещере, в шалаше, ввести первобытные способы обработки, чтобы этим способом процесс достижения человека был ярче изображен.

Трудовая школа постоянно расширяет области непосредственного детского опыта; но в то же время она рядом занятий суммирует этот опыт, сопоставляет вместе различные мелкие факты, чтобы дать общую картину, представить ту законность, которая лежит в основе фактов. С течением времени в уме школьника создается более связная картина общей жизни природы – связь ее климатических, почвенных и биологических

процессов, и он сам может быть уже деятельным участником жизии как регистратор и отчасти регулятор некоторых доступных и понятных процессов.

К этой области примыкает математика, входящая со своими исчислениями и соотношениями во все процессы. Так много придется измерять, сосчитывать, сравнивать и решать действительно важные задачи.

Школа не может быть мыслима без упражнений: происходит ли физическая работа, в особенности новая, или делается привычная, ей должны предшествовать упражнения, облегчающие схватывание процесса работы. Упражнение памяти, способности и наблюдения в четком письме, в быстром счете, в ритмических движениях должны непременно иметь место в разумной школе, ибо дисциплина работы дается легкостью и ясностью движений.

Итак, канву материальную, дисциплинирующую и опытную дает физический труд, обслуживающий детей и посильный для них. Организует жизнь и делает ее более легкой – деловое самоуправление.

Украшает жизнь и питает эстетическое чувство – искусство. Повторяет и приспособляет к жизни, повторяет пройденные этапы человечества – игра, дающая такой бодрый тон общей жизни. Направляет общую жизнь и удовлетворяет дух исследования – работа ума. Соединение всех элементов усиливает социальные навыки. И скелетом этого организма служит постоянное упражнение, появляющееся в должное время и не заслоняющее основной цели организации детской жизни.

Трудовая школа в Европе и Америке. Образцы подобных школ можно найти в так называемых «сельских гимназиях» немецких (в особенности школьная община Викерсдорф в Тюрингии), в целом ряде аналогичных школ Швейцарии, Франции, Англии и Америки.

Интересно отметить, что первая школа этого типа, знаменитая Бэдельская школа в Англии, является продуктом исключительно буржуазной мысли и предназначена для детей очень состоятельных классов. То же можно наблюдать и во всех других школах. Характерна в этом смысле мысль гр. Морнера, основателя трудовой школы в Швеции: он создает ее исключительно для детей шведской аристократии, которая, внеся много культуры в жизнь Швеции, в настоящее время, по его словам, вырождается, и необходимо поэтому поддерживать гаснущий дух ее путем создания такого воспитания, которое бы не выпускало белоручек. Для детей крестьян и рабочих он не считает нужным употреблять такие сильные средства.

Собственно говоря, пожалуй, только американская мысль и

американская практика школы (Стэнли Холл и Дж. Дьюи) дали наиболее близкий подход к тому типу, который как будто мы намечаем для нашей школьной реформы. Изучение детской психики, попытки рационального построения школы на биологических основаниях лучше всего разработаны у Стэнли Холла. Дж. Дьюи в маленькой книжке «Школа и общество» дал наиболее яркое и убедительное описание принципов организации трудовой школы. Тем не менее все известные факты, а особенно огромный толчок, который дал все-таки буржуазный Кершенштейнер движению в пользу трудовой школы в Германии, указывают на то, что в этом вопросе существуют, к счастью, большие разногласия и всякий практический подход чрезвычайно труден даже для наших, сравнительно более снабженных людьми и средствами, соседей.

Отмечаем для большинства школ подобного рода сравнительно малую разработку детского искусства, очень скромную форму социальной жизни (большой авторитет старших, телесные наказания в Германии, Франции, Англии, Швеции, Швейцарии и т. д.) и оторванность преподавания от того опыта, который ученики получают в школе, находящейся всегда в очень благоприятных условиях (красивая местность, свой участок земли), так что интеллектуальная жизнь значительно перевешивает трудовую. Огромное количество времени отдается упражнениям. Физическое воспитание поставлено везде очень хорошо.

Опытные школы. Что иностранные наши коллеги сознают трудность и отчасти смутность задачи, на это указывает факт большого распространения научных и практических опытных трудовых школ. К их числу принадлежит и сравнительно молодая опытная школа Кершенштейнера в Мюнхене, которая, как и большинство остальных, должна по существу быть названа не трудовой, а иллюстративной школой. Отмечу чрезвычайно любопытную и солидно обставленную опытную школу проф. Рейна в Иене, который, следуя идеям Гербарта, строит начальную ступень органической школы на развитии детской психики – первый год весь посвящен сказкам, второй – жизни Робинзона, третий – народным сказаниям, былинам и сагам, четвертый – Нибелунгам.

Итак, полагаю, ясно, что весь мир стоит еще перед вратами рая и, быть может, только на пути к нему. Что же делать нам, хотя и охваченным революционным пылом, но все же сознающим, что огнем можно только обжечь кирпич, а для постройки нужен и цемент, и умелые рабочие руки, и, к сожалению, охлаждающая вода. Не бедны ли мы всеми этими строительными элементами?

Трудности реформы. Надо себе выяснить, что дело идет не о частной реформе, а о большом перевороте в области педагогической работы. Самым трудным в истории человечества было воплощение революционных идей в жизни с надеждой на известную их устойчивость. Так было и с педагогикой. Идеи новой школы очень стары. Они прошли сквозь ряд веков, неоднократно примерялись обществом и откладывались в сторону, несмотря на очень добросовестное желание последовать им. Очевидно, не хватало многого для проведения их. Силы общества не были еще готовы. Поэтому оставалось лишь говорить, убеждать и негодовать, но все это не значило действовать и осуществлять. Многие хорошие идеи странно потускнели от приближения к реальной жизни. Но из этого еще не следует, что нужно отказаться от них: идеи требуют пищи, разработки, проверки, подтверждения. Каждая новая попытка дает надежду, что преемникам передается более легкое наследство. Поэтому не следует скрывать трудностей задачи. А их немало.

Первая трудность состоит в том, что от нас этой работы требуют, т. е. что она может быть обращена в подневольную. Как раз истинная педагогика, да и всякое свежее дело всегда живы лишь свободными усилиями и мыслями людей. Но пусть тяжко, пусть это помеха, все же можно и следует стать выше личных огорчений.

Вторая трудность заключается в том привкусе моды, который сопряжен в наше время с мыслью о трудовой школе. Это мешает осторожно и объективно отнестись к нежным росткам хорошей идеи.

Третья трудность состоит в противоречии навыков привычного нам общественного строя, в особенности в области трудовой, с тем строем школы, который нам рисуется. Мне кажется, что особенно смущаться этим нечего. Правильно организованная школа всегда должна идти впереди общества как наиболее свежая часть его жизни. И кстати повторить, что с детьми гораздо легче создать тот строй отношений и дел, о котором мы мечтали, чем со взрослыми. И в будущем благоприятным признаком для всякого народа должна считаться разумная, свободная трудовая жизнь его детей.

Четвертая трудность исходит из коренного нашего недостатка: отсутствия у нас подготовленных работников для проведения в жизнь того, что не удалось и нашим более высокоорганизованным соседям, и, конечно, работников, подготовленных главным образом в области физического труда и понимания практических дел.

Пятая трудность – наша общая неорганизованность, неумение коллективно работать, соединенная с малой осведомленностью и заинтересованностью широких слоев общества (понимаемого в широком смысле) в педагогических вопросах. Это вина нашего бывшего и во многих бытовых чертах продолжающегося строя. Широкие круги работников в области педагогики и никогда не имели крыльев за спиной, не выросли они и теперь.

Последняя трудность – отсутствие руководителей, опытных и знающих людей, которые могли бы не только летать по всей России и, задыхаясь, начитывать про трудовую школу или писать план, распоряжения и программы, а действительно организовать эту работу.

Мне думается, что нельзя закрывать глаза на препятствия, но необходимо их преодолевать, собирая все свое мужество, готовясь к тяжелой, хотя и интереснейшей работе, пожалуй, больше дающей самому учителю, чем ученику, по крайней мере на первых порах, и налаживать организованную коллективную работу.

Путь к трудовой школе. Детский сад. Оставляя в стороне личные качества исполнителей реформы – мужество, упорство и хладнокровие, считая это понятным пожеланием, ибо не испугом, в самом деле, проводятся в жизнь новые дела, начну с применения личных усилий каждого на пути к желанной школе.

Из всех элементов внешкольной работы наиболее последовательной, разносторонней и разработанной отраслью следует считать так называемый детский сад, в основу которого положены могучие, к сожалению, мало распространенные идеи Фр. Фребеля, сохранившие свою свежесть и до сих пор. Я рекомендую самое внимательное изучение этой работы.

Для правильного понимания идеи трудовой школы очень важно поработать в детском саду. Тогда продолжение детского сада, как применение к школе уже усвоенных там основных педагогических идей, будет наиболее близким приближением к нашей задаче. Это было бы самое лучшее и радикальное. Но для такого подхода надо бросить на время свою школьную работу. Интересно отметить, что на этот путь стала Мария Монтессори, очень известная по своим теории и практике детского сада, создавшая новые методы работы и, к сожалению, давшая ряд хотя тонко разработанных, но все же приборов, без которых, по ее мнению, нельзя ступить и шагу в воспитании маленьких детей.

Внешкольная работа. Затем я считал бы правильным ввести каждому в свою школу свободные занятия игрой, трудом, искусством, пожертвовав для этого частью своей программы и

временем. Формы такой работы могут быть чрезвычайно разнообразны и, по всей вероятности, не требуют слишком больших затрат.

Особенно было бы важно введение в школу социальных навыков – устройство кружков – «товарищеских предприятий» (взаимопомощь), общественных детских библиотек вместе с организованным чтением, беседами и рассказыванием, детского клуба, площадки для игр, экскурсий, путешествий, кочевок и общественных работ (трудовые дружины, школьный сад и огород).

Так учитель может постепенно развязать себе руки и глаза и вводить уже в школьную практику то, что у него пойдет удачно. При этих условиях можно было работать в рамках существующей школы. Но надо головой проникнуть в новые идеи. И тогда противоречие между своими запросами и выяснившимися идеями даст толчок к изменениям в обычной работе. Руками должны руководить идеи, лично впитанные, переработанные и проверенные. Я не предполагаю единого метода, программы и расписания. Я желал бы большей свободы действий для каждого учителя.

Иллюстративная школа. Путем к трудовой школе, или этапом, на котором, вероятно, и придется остановиться, я считаю введение иллюстративного метода преподавания – тот путь, на который вступила немецкая школа в очень широком масштабе под названием трудовой школы. Это дорога прославленного изобретателя самого термина (трудовая школа) д-ра Кершенштейнера. Метод состоит во введении легких работ из всевозможного материала с целью закрепить более конкретным путем те знания, которые даются в школе. Это метод повторения и закрепления, на котором так настаивал еще Песталоцци. Его метод был подхвачен школой, главным образом немецкой, и вылился в ряде словесных повторений и усилений предметных уроков. Иллюстративный метод пользуется гораздо более разнообразными средствами: рисованием, лепкой, цветной бумагой, проволокой, жестью, стеклом, деревом, – и производит повторение при помощи рук ученика, предоставляя ему значительную свободу в выявлении усвоенного им материала. К этому методу относится и делание пособий, карт, наглядных таблиц, коллекций и приборов, хотя и топорных, но ясно представляющих идею усвояемого материала.

Достоинства иллюстративной школы неоспоримы. Она дает большой простор упражнению в навыках (хотя бы без должной систематичности), фантазии, в развитии вкуса, в выборе материала и инструмента, а следовательно, в овладении и

методом.

Опасности метода заключаются в том, что при недостаточной продуманности детские работы часто впадают в простые развлечения, идущие не от них самих, а от учителя, и не удовлетворяют потребностям серьезного детского дела. К недостаткам иллюстративной школы надо отнести и то, что она до сих пор не затрагивала самого содержания школы, видя свое призвание в улучшении методов преподавания. Во всяком случае это большой шаг вперед, и при известной обработке материал ее мог бы служить хорошим подспорьем для коренной реформы школы.

Трудовые навыки. Еще длинный, но прямой путь стоит у меня перед глазами. Можно попытаться ввести сразу трудовые навыки в школу и вводить дух коллективизма, который тесно связан с «новыми» идеями. Начало такой работы следовало бы видеть в обслуживании школы учителем и учениками, насколько это возможно по их силам: уборка классов, чистка стен, легкая починка мебели, развешивание карт, картин, устройство полок, метение полов, уход за комнатными растениями, украшение классов, топка печей и приготовление дров. Дело могло бы быть начато чисто практическим путем. Учитель, конечно, должен быть хорошо осведомлен в теории и практике домоводства, чего не так трудно добиться. Усвоивши практические навыки, учитель вводит выяснение причин применения тех или других приемов, дает картины возникновения и истории человеческого жилища, истории огня и украшения жилища, т. е. вводит историко-культурный и бытовой материал. Затем следует та поэзия, которая свила свое гнездо в уютном жилище и вокруг огня. После идут опыты и наблюдения, связанные с гигиеной и теми процессами, которые имеют место при таком укладе жизни школы. Это, разумеется, часть того, что нужно, но она забивает большой клин в здание существующего и заставляет приспособлять программу к своему укладу и вводит живой дух человеческого общежития в школу, кусок жизни в нее.

Следующая ступень этого пути заключается во введении школьной кухни, где должны работать дети. Это так привычно для всех самых бедных западноевропейских школ, что о «новом» было бы странно говорить. Я ввел бы лишь работу на кухне не только девочек, но и мальчиков (все время я разумею совместное обучение), и не специалиста, знающего кухонное дело, а весь учительский персонал, который должен быть соответствующим образом увеличен. Практическое дело кухни, касающееся одной из важнейших потребностей человека, должно стать во главе тех навыков, которые должны быть присущи новой школе. Но оно не

ограничивается практикой. Это только первый шаг, который в дальнейшем ведет за собой устройство кухни класса, где можно уже объяснить те многочисленные процессы, которые имеют место в ней. В этом понимании кухня – место, фильтр, сквозь который человек направил огромный поток природных процессов физических, химических и физиологических. Богатство их и значение неоспоримы.

От класса не так трудно перейти к организации школьного огорода как места добывающей промышленности.

Следующая ступень – кухня с лабораториями, огород с опытами по выращиванию растений, по обработке земли, чтобы дать возможность ориентировки в тех силах, которые непосредственно призваны человеком на помощь и усовершенствование его жизни.

Тема и самый ход метода и содержания школы бесконечны. Шаг за шагом я бы делал завоевания – присоединил бы обработку дерева, металла, глины, тканье, украшение одежды.

Мне больше нравится постепенное, но неуклонное завоевание учителем и детьми права на свою жизнь, полную интереса и труда, чем мгновенно составленная программа, сухой скелет мечтаний и строгое предписание во что бы то ни стало их осуществить.

Человеческие крылья слишком еще тонкий и нежный инструмент. Они легко подымают человека на страшную высоту, но никто и никогда не гарантировал его от их утраты.

Организация педагогической работы. Из области личных усилий школьного деятеля я перехожу к коллективной и организационной его работе. Именно его, а не того или другого начальства. Учитель и начальство – это звучит слишком большим анахронизмом и несоответствием благородной работы и пошлого принуждения. Значение всякой реформы заключается в той организации, которая избрана заинтересованными кругами. Поэтому организационные вопросы я считаю самыми важными. Идеи коллективизма в их практическом приложении должны захватить учительство. Учитель должен уметь коллективно работать. В школьном деле я не мыслю одиночных усилий. Учительство должно разбиться на большие и малые группы, взаимно помогающие друг другу. Было бы очень хорошо, если бы учителя могли вести коллективную работу в каждой школе. Коллектив единомышленников, дружно осуществляющих общую работу, – непременное условие новой школы. Организованность, согласованность хотя бы маленькой группы влияет на общий дух школы больше, чем принято об этом думать.

Я привык спрашивать, входя в новое для меня здание школы:

«Как тут работают учителя?» И если в работе учителей разлад, отсутствие спаянности, то нечего требовать невозможного от детей. Ничего дельного провести в школе нельзя. Целый ряд интересных начинаний может быть предпринят, но они никогда не будут прочны.

С другой стороны, скромные силы участников коллектива, хотя бы очень незначительного, при согласованности своих усилий и при незначительности средств могут сделать огромную и влиятельную работу.

Но учитель не должен быть одинок. Ему нужно прийти на помощь. Помощь эту я все-таки мыслю не извне, не «варяжского» типа, а самопомощь.

Подготовка учителя в руках учительства. Следовало бы установить правило, что дело подготовки учителя находится в руках учительства. Нечего брать корм из чужих рук. Все и без того напряженно чувствуют свои недостатки. Я думаю, трудно найти учителя, который в настоящее время не сознавал бы своей великой ответственности перед собой, перед своим делом, перед детьми. Следует, наконец, думать как можно более серьезно об организации не политической, не профессиональной, защищающей материальные интересы, а об организации педагогической работы, о создании организующих ее центров. Это я представляю себе таким образом.

Педагогические центры. Нужно повсеместное устройство педагогических выставок, но не лучших, часто сомнительных образцов педагогического дела, а своих материалов, своей работы, надлежащим образом по известному методу составленных. В такую основу местной постоянной выставки может лечь систематически подобранная работа какой-либо школы, внешкольной работы, детского сада, детской колонии, вокруг которой уже сложилась достаточно спаявшаяся группа. Затем при такой выставке – собрании живых человеческих документов – образуются кружки, группы учителей, анализирующих свою работу и сопоставляющих ее с чужими, т. е. создаются постоянные курсы, основанные на работе с конкретным материалом. По моему опыту и неоднократно в течение трех лет подтвержденному опыту моих товарищей по работе в московском обществе «Детский труд и отдых» такая лабораторная работа дает наибольшие результаты.

При выставке организуются эпизодические лекции и доклады и семинарии по педагогическим вопросам. Выставка находится в тесной связи с реальным делом – я разумею опытную трудовую школу, хорошо обставленную и имеющую подготовленный персонал.

При выставке должно быть справочное бюро местной работы и библиотека. Она должна быть свободна для посещений. В дальнейшем выясняются и те формы курсов, которые должны развиться рядом с выставкой. Самой лучшей я считаю курсы-ферму, где учителя могут работать сами в разных отраслях хозяйства, физического труда и педагогических навыков, все время обрабатывать их для практического применения в школе.

Физическому образованию, как говорил покойный Лесгафт, должно быть отведено значительное место. Словом, чтобы иметь возможность создавать трудовую школу, учительство должно само пройти ее.

Реформа школы через реформу учителя. Путь к реформе школы идет через реформу учителя. Учитель в работе своей должен сам почувствовать вместе со своими товарищами те элементы, из которых складывается новая школа: совместную деятельность, полную самостоятельных усилий, т. е. дух коллективизма, привычку к физическому труду, складность и трудность общежития, понять и развить в себе дух исследования, упражняться в наблюдательности, дающей ему огромное оружие в руки, учиться обслуживать себя всецело, словом, приобрести те мозоли, которых так недостает нашему образованному люду.

Повторю в заключение, что я говорю только об осуществимых вещах на основании личного опыта, неоднократно проверенного. Я намеренно сгруппировал все трудности, которые стоят на нашем пути. Не знаю одного, и никто не знает, укоренятся ли новые идеи в нашей жизни на нашей памяти, войдем ли мы в эту землю обетованную. Я знаю только то, что если мы сами многого не сделаем, то передадим хорошее наследство нашим преемникам. Нас захватила всемирная война; она захватила нас стихийно… Но есть надежда на хорошую работу, и она может осуществиться нашим учительством – наиболее демократическим, простым по складу и [наиболее] свежим из всего мирового учительства. Когда же, как не теперь, работать? А препятствия, – очевидно, таков закон природы – всегда были и будут.

1918

Школа для детей или дети для школы

Статья первая

I

Русское педагогическое дело претерпевает страшные удары, вызывающие большую тревогу за его дальнейшую судьбу. Тревога эта вызывается не только материальной стороной. Идейная сторона не менее шатка, и я не знаю, что в конечном итоге хуже. В публичных выступлениях, статьях, обычных рассуждениях, организационных планах текущего периода общественно-педагогической жизни чувствуется большая сбитость с фундамента, растерянность и робкое нащупывание почвы. Наблюдаются усталость, разочарование, безнадежность, желание махнуть рукой. Но не всегда и не везде. Рядом с картиной упадка, наступившего после бурных увлечений, возникает пока еще мало видная тяга (быть может, немногих пока сохранивших идеи новой школы) к единению, к углублению работы, к конкретизации идей, для того чтобы работать дальше во что бы то ни стало. Наступает как будто пора формирования педагогической мысли. Кто сдал позиции, разуверился и махнул рукой – пусть уходит. Останутся устоявшие и сознавшие всю глубину и значительность той колоссальной всеобщей школы, которую пришлось пережить.

Работать в наступающем периоде будет нелегко. Потребуются огромные жертвы, размеров которых никак не представишь. Но только идя через все, что станет на пути, можно будет сделать настоящее дело. Все то свежее, глубокое, стойкое, что оформится в результате огромного социального катаклизма, войдет в педагогику следующей эпохи.

Нельзя, разумеется, думать, что мы создадим абсолютные вечные ценности: мы можем пройти только один из этапов педагогической мысли. Ведь начало новых педагогических идей заложено в очень давние времена. Мы – преемники, и потому не надо обольщаться и придавать себе чересчур большое значение. Но иногда хорошо повторить кое-что хорошее старое с новой силой. Революция это и делает с силой подавляющей.

Как бы то ни было, ощущаю ясно, что мы стоим на некоторой педагогической грани – и именно теперь, а не четыре года тому назад, быть может, потому, что мы вообще стоим на грани, – кто знает? После четырех лет всевозможных попыток, больших и

малых, талантливых и бездарных, серьезных и глупых, и своеобразного путешествия разочарованных к разбитому корыту старой школы мы много приобрели и начинаем кое-что понимать. Мы учились и должны еще учиться. Хотелось бы ясности и точности выражения идей («четкости», как теперь принято выражаться). Время мешает сосредоточиться. Оно течет слишком разнообразно и прихотливо. Поэтому, когда так много не ясно, говорить «четко» очень трудно, хотя бы налицо было очень сильное желание. Ясны только схемы. Но ими легко прикрывать внутренний туман.

II

Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную туманную педагогику, не в том, что такое та школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы.

Старая педагогика, в полном единении с обычным житейским взглядом, мечтала о лучших способах готовить детей к будущей жизни. Она заимствовала все нормы детской жизни из жизни взрослых. Она творила свое дело с государственным ребенком, она задолго начинала его жизненную карьеру.

Теперь же надо думать о том, чтобы детям дать возможность жить сейчас, жить той богатой эмоциональной и умственной жизнью, на которую они способны. Мы тревожились, видя, что дети плохо учатся, потому что в будущем они не выдержат жизненной конкуренции. Мы вводили эту конкуренцию загодя в детскую среду. Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребенка к исследованию, его живости и способности интересно жить. Нам нужно было лишь то, чтобы дети в наименьший промежуток времени усвоили максимум тех обрывков знаний, которые составляли нашу программу. А по-настоящему следовало бы беспокоиться о том, что дети плохо живут, т. е. живут не по-детски.

В сущности говоря, наиболее яркие умы последнего сорокалетия (врачи, психологи, экспериментаторы и большие педагоги-практики) делали и делают подготовительную работу для осуществления этой цели.

Старая педагогика очень ценила законченность, результатность своей работы. Это выражалось в требовании от детей определенных запасов знаний по целому ряду довольно случайно подобранных циклов. Стэнли Холл справедливо называет это школьным винегретом.

Новые педагогические мысли вращаются вокруг процесса

работы детей над насущно необходимым для их текущей жизни материалом.

Старая мысль искала самой лучшей программы, самого лучшего метода, лучшего учебника. Она стремилась отлить свою работу в устойчивые, точно регламентированные формы воздействия на детей.

Новая мысль работает над постоянной эволюцией школы и думает о гибких методах, приспособляющихся к данным условиям, в которых протекает педагогический процесс.

И поэтому не очень можно удивляться тому, если в голову приходит вопрос – да что же такое, наконец, школа? И ответить на него не так-то легко по-настоящему. Во всяком случае школа есть место, где преимущественно как будто идут процессы воспитания и образования. Но нет ли их и в самой [обыкновенной] жизни?

III

Если рассматривать процесс воспитания как постепенное овладение средствами приспособления к окружающей среде, то очевидно, что жизнь, как она идет, в ее общих чертах, сложившихся в течение длительного периода, должна была выработать устойчивые формы приспособления. За тысячу лет жизни расы организовались некоторые прочные навыки, количество, качество и предел которых определяются насущными потребностями, необходимыми для элементарного поддержания жизни.

Представим себе весь нехитрый уклад крестьянской жизни и те знания, которые нужны для его понимания и, следовательно, ориентировки. В школьной переработке они уложатся вполне в голове десятилетнего ребенка. С жизнью городской – много сложнее, и в результате мы могли бы попытаться определить средний уровень потребностей расы в навыках приспособления. В известной степени элементарная школа отвечает на этот вопрос. В самом деле, чем обусловливается общественный факт быстрого падения посещаемости народной школы на третьем году? Пожалуй, не только экономическими причинами, а как раз тут может проявиться достаточность примитивной грамоты для поддержания жизни на среднем уровне, который исторически сложился в данной среде. Интересно отметить, что сильное падение посещаемости начинается сравнительно далеко до официального конца школьного обучения. Жизнь, а не прихоть говорит свое «довольно». Если нет школы, то воспитывают все те же факторы; среда, окружающая ребенка, действует

могущественно и создает типические средние черты расы, отличающие ее [от другой] (американца от француза, немца или русского). Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться.

Итак, настоящее воспитание дает сама жизнь. С этой точки зрения нельзя относиться так к «улице», как это обыкновенно делается. В ней, как в среде, доступной всем жизненным влияниям, где они скрещиваются и дают огромное разнообразие комбинаций, есть своя закономерность, периодичность и доступность. Она отражает деятельность людей, хотя не целиком, но разнообразно и богато. Как во всяком постоянном явлении социального порядка, улица имеет свои нормы, регулирующие ее жизнь (обычаи, мода). Она имеет свои методы воспитания при помощи среды. Недаром так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим.

IV

Наряду с этим фактом социальной наследственности, поддерживаемым жизнью расы, началом консервативным, но глубоко важным, развивается и то, что движет жизнь вперед. Она движется путем развития новых потребностей попутно с упражнениями в овладевании жизненными приспособлениями, естественно возникает более обширная область их применения, создаются запросы, для удовлетворения которых нужны новые навыки. Эта прогрессивная часть житейского образования тоже имеет свое отражение в школьной работе, хотя неустойчива, часто колеблется и подвергается ряду очень сложных, кажущихся случайными влияний.

Пока речь идет о приобретении бесспорных навыков первого рода, развитие ребенка идет быстро. Но наступает порог, когда жизнь говорит «довольно», за которым приходится идти впереди жизни, указывать путь, нащупывать направление, чтобы создать движение вперед. В жизни ребенка как социального элемента, движимого общим током жизни, порог этот на пути его естественного воспитания отражается остановкой, инерцией, периодом некоторого успокоения, закрепляющим достигнутое без особых тревог и порывов. И вовсе не надо, как это делает Стэнли Холл, предполагать генетическую связь центрального детского возраста с каким-то отдаленным периодом спокойной жизни человечества. Можно объяснить этот действительно наблюденный факт – расцвета детства в 9–12 лет, единственного периода, когда

человек ближе всего подходит к гармоническому развитию; его надо назвать периодом элементарной школы, временем упражнений в разнообразных сторонах жизненной деятельности, здоровья, бодрости, накопления сил, довольно медленного развития и некоторой умственной консервативности. Воистину этот период – золотая пора детства, здоровая, устойчивая, работоспособная, подвижная, энергичная. Ребенок пока длительно ни на чем не останавливается, но многое пробует делать. Попробует, примерит силы и бросит. Это – время малых, коротких достижений, действий, но не рассуждений, исканий разнообразия и жадного захвата жизненных впечатлений для быстрого и легкого усвоения и переработки. При этом ребенок настойчиво и всесторонне упражняется. В эту пору наряду с упражнениями и в итоге их и закладываются новые потребности, дающие школе возможность воспользоваться ими для второй части своей работы – части прогрессивной, выводящей ребенка из цепких рамок среднего уровня приспособления к жизни.

Школа создает свою специальную среду, свою детскую культуру. Она организует жизнь детей, развивая в них такие потребности, которых обычная жизнь не дает.

Школа, стоящая рядом с жизныо, составляя необходимую часть ее, в воспитательном процессе из массы влиятельных факторов избирает наиболее благоприятные для жизни ребенка. Она производит их подбор, усиливая одни и ослабляя другие. Словом, школа создает условия для разумной жизни детей. А элементарная школа есть своеобразная организация детской жизни (золотого периода детства) – от 8 – 12 лет, немного больше или меньше. Точных границ периода установить нельзя.

Таков плодотворнейший принцип новой школы. Дело не в улучшении методики отдельных предметов, не в выкидывании или прибавлении той или другой части программы, не в мерах дисциплинирования, не в этих частностях, а в изменении коренным образом наших взглядов на детский вопрос, который в такой трактовке, может быть, перестанет быть только вопросом.

Разумеется, нельзя выхватить элементарную школу из общего потока педагогического процесса. Рассматривая в общей связи все периоды воспитания, мы должны их охарактеризовать в отдельности следующим образом:

Дошкольный возраст (до 7 лет) – период упражнения внешних чувств.

Элементарная школа (до 12–13 лет) – период упражнений инстинктов и способностей.

Ранняя юность (до 17 лет) – выявление призвания.

Юность (до 21 года) – период неоформленной

специализации.

Высшая школа – точная специальность.

Конечно, здесь не захватывается вся жизнь отдельного возрастного периода целиком; берется только центральный пункт работы, важной и необходимой для ребенка, подростка, юноши, молодого человека, тот минимум, который, безусловно, должен быть проработан. Вокруг такого существенного пункта в каждом возрастном периоде может развернуться большое богатство жизни, если на нем остановится внимательный взор чуткого педагога. Монтессори сделала первый шаг в этом направлении в отношении маленького ребенка. Узость ее педагогики и чересчур постепенное использование в широком масштабе малых достижений помешали ей углубить и расцветить богатством жизненных красок свою работу. Но исходный принцип верен, и основной пункт найден верно.

Я не думаю, чтобы воспитанию можно поставить одну общую цель. Вернее, целей столько, сколько было возрастных периодов.

Уже в такой схеме, представляющей нечто вроде скелета развития педагогического процесса, мы должны чувствовать последовательную смену этапов роста, ту эволюцию жизни, которой подвергается естественно складывающаяся жизнь. Ребенок проходит сквозь существенно необходимые метаморфозы; он живет, как здоровый человек, с кровью, мускулами, нервами. И огромная задача разумного государства состоит не в том, чтобы отливать в готовые формы нужных ему для соответственных функций людей, а в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для организации детской жизни в каждый данный момент. Жить сейчас, сию минуту, уметь жить сообразно с теми потребностями, которые выдвигает возраст, есть наилучший способ подготовки себя рядом нечувствительных переходов к той форме жизненной деятельности, которая свойственна уже сложившемуся человеку. В этом и только в этом главная задача государства в деле воспитания.

V

Но можно ли уложить осуществление принципа школы как детской жизни в рамки некоторой программы, метода, организации? Полагаю, что можно.

Чем, исходя из нашей точки зрения, следовало бы руководствоваться при работе над программой? Очевидно, содержанием детской жизни в ее различных возрастах. Содержание – это не есть нечто оторванное от общей человеческой жизни, оно, конечно, исходит от этой жизни, но при

этом преломляется через детскую призму, придающую ему характер, окраску именно детской натуры. У ребят есть своя наука и искусство, имеющие своеобразное значение и выражение. В детской среде мы присутствуем при зарождении тех сил, которыми движется человечество. Мы могли бы непрестанно наблюдать, как возникают начальные формы разнообразных человеческих деятельностей, если бы умели видеть то, что есть на самом деле. Но мы слепы или близоруки, у нас сложились предвзятые точки зрения, и мы грубо считаем ребят маленькими взрослыми людьми и предъявляем им непосильные и несообразные требования. Основной наш грех – непонимание явлений детского роста.

Как бы то ни было, многочисленные и житейские, и научные наблюдения, и исследования детской жизни в конечном итоге могут помочь нам наметить, подойти к определению содержания детской жизни. В общем она складывается из явлений: 1) физического роста, 2) материального труда, 3) игры, 4) искусства, 5) умственной жизни, 6) социальной жизни, 7) эмоциональной жизни.

Строго говоря, такое деление, как и всякое, относящееся к человеку, постоянному носителю связного комплекса жизненных реакций, искусственно. Чем меньше детский возраст, тем труднее отделить одну область явлений от другой. При составлении программы, желающей быть основанной на содержании детской жизни, необходимо принять во внимание и то, что молодые существа непрерывно растут во всех направлениях. Поэтому она должна быть программой эволюционной или вовсе не быть годной для детей.

Из семи областей, входящих в каждую детскую жизнь, область эмоциональная не укладывается в более или менее определенные рамки. Она составляет окраску всех явлений жизни и, как таковая, входит неразрывной частью во все области.

1. Для педагога очень важно знать, в какой мере складывается юный организм. Анатомия и физиология детства должны дать наконец тот материал, который является фундаментом нашей педагогики. Великолепные принципы Лесгафта не использованы еще до сих пор. Как было бы заманчиво работать и опираться на точные данные науки, обрисовывающие пределы той нагрузки, которая накладывается на детский организм его работой в школе. Практическое приложение в жизни этих знаний в виде гигиены детского возраста вполне может уложиться в программу разумной, здоровой прежде всего, школы.

2. Физический, хозяйственный, лабораторный,

обслуживающий труд, его допустимость, понятность и важность для детей, его роль в организме детского сообщества, его роль в повышении детского тонуса, бодрых настроений и жизнерадостности настолько важен, насколько и не исследован. Он больше всего связывает школу с явлениями примитивного приспособления. В этой области нам хорошо овладеть умением ориентироваться в смене форм труда, в постепенной эволюции инструмента – от голой руки через самодельные орудия к инструменту точному.

3. Культура игры дала бы нам, вероятно, наибольший успех в нашей школе. После Карла Гросса мы не можем говорить, что ее значение принципиально не обосновано. Без игры нет детской жизни, следовательно, нет серьезной формы овладевания процессом приспособления. Градация игральных форм сообразно с возрастом уже не представляет таких больших трудностей в настоящее время. Мне вспоминается одно исследование детской преступности в Нью-Йорке, где автор объясняет огромный рост ее условиями жизни большого города, в котором нет простора для детской игры. Он, классифицируя детские преступления, отмечает происхождение главных видов из видоизмененной игры, сопровожденной сильным тормозом в ее развитии в социальной жизни горожан. Конечно, речь не идет об игре как предмете, речь не идет о списке игр, в которые дети должны играть. Я разумею эволюцию игральных состояний, видоизмененное требование к игре сообразно с возрастом и культурой игры, при помощи школы.

4. Значение искусства для жизни ребенка уже достаточно признано, хотя мало выяснено. Но я хотел бы отметить, что не об обучении музыке, пению, рисованию, танцу, ритмике следовало бы думать, а о жизни детей в сфере искусства. Здесь самый трудный вопрос – материал, который дается детям. Конечно, я больше думал бы о простом, бесхитростном искусстве, о здоровой радости искусства, а не самоуслаждении взрослых вокруг детей. Что следовало бы внести в программу безусловно – это развитие вкуса.

5. Полагаю, что умственная жизнь детей для нас остается большой загадкой. Нам свойственно приписывать так знакомые нам умственные навыки и формы мышления детям. Основная тема, которую бы я поставил и которая совершенно правильно ставится многими педагогами, – это ребенок-исследователь. Нужно очень внимательно отнестись к парадоксу Дж. Дьюи в его предисловии к книге «Психология и педагогика мышления», выясняющему его убеждение в том, «что прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся горячей

любознательностью, богатым воображением и любовью к опытным исследованиям, находится близко, очень близко к состоянию научного мышления».

С другой стороны подходит к детскому мышлению Сеченов («Элементы мысли»). Он указывает на ценность изучения форм мышления ребенка. В умственной жизни человека (так начинает он свою книгу) только раннее детство представляет случай истинного возникновения мыслей или идейных состояний из психологических продуктов низшей формы. Он считает историю возникновения детской мысли из чувствования весьма важной для понимания умственной работы взрослого человека. Еще, пожалуй, интереснее охватить схему детской логики, такой капризной, но, безусловно, жизненной. Я настаивал бы очень определенно на необходимости для нас уметь признавать ценность детской мысли. Так как мыслительный процесс в том или другом виде сопровождает все стороны деятельности, особенно непривычной или вызывающей затруднения, то центр строения программы умственной работы ребенка лежит в специфических сторонах отвлеченного мышления, идущего от образности к более и более точным формам.

6. В области социальной жизни детей нам следовало бы приучаться рассматривать всякую группу детей, работающую в классе или живущую в детском доме, как детское сообщество, руководимое в своем развитии некоторыми, пока еще для нас неясными закономерностями. Ложность нашего прежнего представления состояла в том, что мы принимали класс за собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения. Наши удачи и неудачи часто зависели не от того, как мы ведем наши занятия, а от соотношения между нашим преподаванием и уровнем текущей жизни класса. Жизнью сообщества управляют и внутренние социальные факторы (подражание, соперничество, господство, мода), и внешние – общая среда, окружающая детей, и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, руководящая группа учителей). Все элементы школьной и дошкольной жизни входят в сумму влияний, проявляющихся в детском сообществе. Отсюда можно вывести те связи, которые существуют между жизнью группы и отдельными ее элементами, т. е. роль здоровья, питания, труда, игры и т. д. Самая тесная связь существует между формой материальной культуры (школьного, хозяйственного, обслуживающего труда, обстановки) и видом социальных отношений. Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действенна, но постоянно находится вне области

педагогического понимания. Разбираться в ней – значит устранять многие тормозы общения с детьми. Помочь детям организованно жить – значит устранить ряд тормозов, мешающих им продуктивно использовать свое школьное время, т. е. время организованной жизни.

VI

Что должно лечь в основу метода? Если нашей программой будет содержание детской жизни, то методом – способ осуществления этой программы. Если нашей целью станет – дать возможность детям разумно, организованно жить по-детски, то сразу возникает вся сложность и трудность проблемы. И это не удивительно: наши мысли мало работали в этом направлении. Наши познания о детях полны грубых ошибок и суеверий, которых не чужды и очень образованные люди и высококультурные деятели.

Но это общий метод работы. Обычно нас интересует частный случай – метод занятий, то, что всегда занимало главное место в недоуменных вопросах школы.

Предшествующие соображения приводят нас к мысли о драгоценности уже накопленного детьми опыта, опыта, который они получили из жизни собственными силами. Нас должен интересовать и запас детских представлений, и та обработка его, превращение их в продукты высшего порядка (Сеченов), и те силы, которые побуждают их накоплять, те средства, благодаря которым происходит внутренняя работа над ними, и, наконец, самая организация этой работы, те связи, которые обусловливают совместную деятельность органических систем ребенка – нервной, мускульной и т. д. Таким образом, опорой нашего метода будет выявление накопленного детьми опыта и продуманная обработка его. Рядом с личным опытом стоит организация систематического опыта школой и сопоставление личного опыта ребенка с готовым опытом людей (готовых знаний). Именно это и происходит в реальной жизни, в реальном процессе развития. Да иначе и быть не может; чем-нибудь, каким-нибудь механизмом надо объяснить глубже и шире, чем это делал (и чудесно сделал) Дарвин, развитие человеческого интеллекта. Все дело, мне кажется, в том, что в реальной жизни процесс осуществляется с великими затруднениями. Школа, создавая благоприятную среду, устраняет многие из них.

Таким образом, можно сказать, что эти три формы опыта – личный, организованный и готовый – действуют в жизни отчасти прерывисто, скачками. Наша методическая задача – связать в

единый процесс, поставить в обдуманную нами зависимость эти три вида опытной деятельности ребенка, школы и жизни. Но в жизни существует еще процесс закрепления результатов опыта. Он силен в той части, которую я раньше назвал поддерживающей, консервативной, образовавшейся в силу социальной наследственности в течение длительного периода приспособления; здесь выработались определенные навыки путем повторных упражнений. Если школа хочет работать прочно, не распыляя своих сил, то она должна внести в свою практику культуру упражнений, закрепляющих полезные изменения физического и психического состояния, которые выявляются в результате деятельности опытной. Опыт – исходная точка метода, упражнение – его закрепляющая часть. Обработка опыта, установление связи его трех форм и упражнения вызывают новые потребности, культура которых ведет к росту культуры молодой жизни.

Что же мы должны делать?

Ценность 1) личного жизненного опыта (опыта неорганизованного), 2) организованного опыта школы и 3) опыта законченного (опыта расы, готового знания) приводит нас к разработке методов, устанавливающих соотношение между ними. Мы должны уметь выявить материал личного опыта, его подвергать обработке, на основании полученных выводов организовать в школе занятия, дополняющие пробелы личной деятельности, контролирующие, опровергающие или утверждающие верность наблюдений ребенка (в чем бы они ни заключались), а затем устанавливать аналогии с уже готовым опытом человеческой деятельности (в искусстве, труде, науке).

Важна не сумма знаний, а насущная, выходящая из жизни и ясно ощущаемая необходимость в них (В. Оствальд), установление путей, связующих свой метод добывания знаний с тем, что добыто другими. Этот опыт двигает и ободряет маленького человека. Такова первая часть метода. Вторая часть – установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы. Если стать на точку зрения эволюции образовательного процесса и захватить все богатство жизни, могущее быть использованным ребенком в различные периоды его роста, то должно признать, что существует и наука, и искусство шестилетнего, равно как и десятилетнего, ребенка. Разница с нашей наукой и искусством лежит в средствах познания и той степени точности, глубины деятельности, которая зависит от этих средств. Точность суждений, отчетливость внутренних переживаний и богатство их выражений вовне –

главные отличия научного работника и художника от ребенка. Третья часть метода – культура упражнений всякого рода в связи, конечно, со всей остальной работой. Здесь важнейшая сторона – соответствие форм и средств упражнений с потребностями роста ребенка. То, что сделала Монтессори в одной узкой области, должно быть распространено как принцип на весь педагогический процесс.

Четвертая часть – использование среды, материальной и социальной, окружающей ребенка, имея в виду то влияние, которое оказывают на детскую жизнь оба эти фактора. Ибо весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую сторону, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения среды (в широком смысле слова).

Пятая часть метода – способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности, углубление коллективной педагогической работы. Этот процесс неизменно предшествует всякой настоящей, живой педагогической работе. Это обычное, но не осуществленное сознательно «уча, учимся».

Параллельно с разумно осуществляемым развитием ребенка происходит рост личности педагога. Эта часть чрезвычайно сильно зависит от организации общей педагогической работы, в которую входит и каждый отдельный педагог и организованные группы педагогов.

Таким образом, можно мыслить весь педагогический процесс в его целом, захватывающем и среду, и школу, и ребенка, и педагога, индивидуальную и общественную работу, содержание, метод и организацию школьной деятельности.

В дальнейшем мы коснемся всей проблемы в ее самом обширном значении. Теперь можно указать, что главная часть предыдущих мыслей могла бы быть уложена в схему, объединяющую программу и метод чисто школьной работы. Эта схема представляется мне в таком виде:

Метод / Содержание	Личный опыт детей и его проработка	Организованный опыт школы	Готовый опыт (знания)	Упражнения
Материальный труд				
Игры				
Искусство				
Умственная работа				
Социальная деятельность				
Физическое развитие				

В этой статье намечаются лишь общие контуры той работы, которую следовало бы произвести и к которой мы, товарищи по опытной станции по народному образованию, идем в настоящее время. Вещь эта чрезвычайно сложная, и нам помогает тщательное собирание материала, который скоплялся за много лет предшествующей деятельности (с 1905 года) и организованным путем скопляется параллельно с ходом практической работы.

1922

О том, как мы учим

Наблюдая работу учителя в классе, мы можем выделить те основные приемы, основные, так сказать, операции, которые он пускает в ход при своих занятиях с учениками.

В общем эти операции или эти приемы можно охарактеризовать следующим образом: во-первых, учитель очень много времени тратит на то, чтобы задавать ученикам вопросы и получать на них ответы. Затем учитель тратит значительное количество времени на объяснения, он постоянно задает детям вопросы, предлагает им ту или иную работу, в чем бы она ни заключалась; наконец, учитель проверяет работу учеников, учитывает ее и занимается организацией порядка в классе.

К этим основным моментам и сводится его непосредственная работа с детьми, но в сущности мы могли бы свести их к одному общему моменту: учитель так или иначе воздействует на учеников разнообразными способами, ученики испытывают на себе результаты этого воздействия, отвечают на это воздействие, реагируют на него.

Если посмотреть на занятия учителя с учениками в классе именно с этой точки зрения, т. е. с точки зрения воздействия и реакции, то мы можем отметить следующее: в реакциях учеников мы чаще наблюдаем целый ряд затруднений, чем успехов, т. е. отрицательные реакции чаще, чем положительные. С этими затруднениями учитель постоянно встречается, и по мере того как он в процессе работы с детьми обнаруживает те или другие затруднения, он старается несколько видоизменить свой способ воздействия, сделать его более приспособленным для возбуждения положительных реакций и ослабления реакций отрицательных, т. е. учитель в процессе своей практической работы постоянно чувствует целый ряд тормозов, которые мешают ему работать. Поэтому оценить работу учителя и работу учеников с точки зрения этих тормозов, которые появляются в работе, и с точки зрения положительных реакций было бы весьма интересной попыткой.

Попробуем проследить те отдельные операции, из которых складывается работа учителя, проследим за каждой в отдельности и попробуем проанализировать их воздействие с точки зрения тормоза и положительных реакций, которые обнаруживаются в каждом данном случае.

1. Вопросы и ответы. Как известно, это один из наиболее частых случаев применения педагогических методов на практике. Здесь мы всегда чувствуем целый ряд затруднений, которые

мешают ученикам ответить быстро, отчетливо и, можно сказать даже больше, с удовольствием на наш вопрос. Обычно мы задаем вопрос и довольно быстро чувствуем, что ученики затрудняются в ответе. Тогда мы стараемся вопрос несколько видоизменить и поставить его так, чтобы ученики легче могли на него ответить, но это не всегда помогает, и довольно часто учителю приходится отвечать на свой вопрос самому.

Почему это происходит?

Мне кажется, что дело в том, что педагогические вопросы весьма сильно отличаются от обычных человеческих вопросов: педагог знает ответ на свой вопрос, и ученику тоже хорошо известно, что ответ на вопрос, задаваемый учителем, у него уже в голове имеется. Когда же мы спрашиваем друг друга, то мы спрашиваем только о том, чего мы не знаем. Следовательно, педагог обычно спрашивает своих учеников о том, что он знает, а обычно человек спрашивает о том, чего он не знает.

В голове ученика, несомненно, складывается убеждение, что если учитель знает ответ и все-таки спрашивает, то его педагогический вопрос есть своего рода педагогическая уловка, и ученик старается ответить на этот вопрос не по существу, а старается угадать тот ответ, который имеется в голове учителя.

Ведь, в самом деле, весьма часто бывает, что по существу ответ дается верный, но в такой форме, которая педагогически для учителя неприемлема. Например, мне приходилось наблюдать в немецких школах, как учитель, показывая на картинку, где изображен заяц, спрашивает: «Что это такое?» Ученик отвечает: «Это заяц». Учитель говорит: «Это неверно. Как нужно было сказать?» Опытные ученики поднимают палец и с удовольствием отвечают: «Ответить надо было так: “Господин учитель спросил, что нарисовано на картинке. Я отвечаю: на картинке нарисован заяц”». Следовательно, ученик должен был отвечать не по существу вопроса, а так, как это нужно было учителю. Таких примеров, конечно, огромное количество.

Все эти вопросы, которые мы задаем своим ученикам, в конечном итоге создают неделовые отношения между учителем и учениками. Учитель делает целый ряд педагогических подходов, уловок, а ученики понимают его цели и стараются принять некоторое оборонительное положение, в особенности же это становится для учеников ясным тогда, когда их ответ влечет за собой еще и оценку их личности со стороны учителя.

Мы отлично помним, как в «доброе старое время» наш ответ сопровождался отметками. Хорошая отметка указывала на то, что мы, ученики, – примерные, хорошие мальчики; плохая же отметка заставляла считать, что в нас есть какая-то доля преступности.

Мы знаем, что эти оценки личности ученика на основании его ответов и вообще на основании его работ фактически имели очень большое распространение, и понятно, что эти моменты всегда являлись тормозящими моментами в работе учеников.

Но как же поставить вопрос по-иному? Можно ли в вопросах и ответах создавать деловые отношения, деловые настроения между учениками и учителем? О чем учителю следовало бы спрашивать? Если он хочет установить деловые отношения, то он должен спрашивать о том, чего он не знает, что ему неизвестно в его работе с учениками. Ему неизвестны те затруднения, которые испытывались учеником, те сомнения, которые он переживал, те интересы, которые возбуждаются у ученика к работе, или то неприятное ощущение, которое связано у него с этой же работой. Таким образом, если учитель хочет спрашивать о чем-либо своих учеников, то было бы вернее спрашивать их как раз о тех условиях, которые сопровождали работу учеников, т. е. спрашивать о затруднениях, сомнениях, интересах и т. д.

При таких условиях, я полагаю, можно было бы воспитать в ученике очень большой интерес к своим ответам, тогда он будет желать как можно чаще подвергаться таким вопросам со стороны учителя, ибо эти вопросы помогают ему работать; в этом, разумеется, ученики всегда заинтересованы; после таких операций – вопросов и ответов – ученикам легче работать.

Мы уже говорили об оценке личности ученика на основании его работы. В дальнейшем можно эти соображения применить буквально ко всем тем операциям, которые производит учитель. Никакая работа ни в какой мере не может быть сопоставлена с личностью ученика так, как мы это обычно делаем. Может быть хороший, толковый ученик, и у него может быть плохая работа, но плохая работа потому, что в ней есть ошибки, которые допущены учеником, и если мы докопаемся до этих ошибок и разъясним, почему они произошли и как нужно сделать работу лучше, не затрагивая самой личности ученика, то, конечно, довольно большое количество тормозных состояний будет устранено.

Повторяю, надо оценивать работу, а не личность ученика.

2. Самое большое количество времени мы тратим на объяснения. Стараясь давать объяснения ученикам возможно более обстоятельно, мы делаем эти объяснения слишком продолжительными, мы сильно их затягиваем. Так как нам приходится говорить, а говорим мы обычно в наших школах много и долго, то мы стараемся экономизировать свои силы и поэтому говорим ровно, равномерно. К такой же ровности и равномерности приучаются в чтении и рассказе наши ученики.

В это же самое время с учениками происходит следующее: ровный, равномерный голос учителя уже через несколько минут производит своеобразное гипнотическое влияние на учеников – ученики начинают дремать. Вот эти явления физиологического гипноза довольно сильно распространены в наших школах. Да мы и сами, если вспомним годы нашего учения, можем отметить, как часто нам на уроках приходилось спать и какое мучительное состояние мы переживали, когда присутствовали на этих «добродетельных» и скучных уроках.

Бывают и такие случаи, что сам предмет интересен, но он разъясняется таким образом, что становится скучным и хочется спать, или, вернее, педагогический сон ученика во время урока есть явление чисто физиологическое. Мы замечаем, что это явление происходит настолько часто, что иногда мы даже перестаем обращать на него внимание, ибо слишком много сил потребовалось бы с нашей стороны, чтобы пробудить ученика от этого сна.

Мы постоянно взываем к совести ученика, мы упрекаем его за невнимательность и говорим: «Как не стыдно спать во время урока!» Мы поднимаем его на смех, но, в сущности говоря, всеми этими поступками мы весьма решительно оцениваем с плохой стороны наш способ занятий.

Это состояние гипноза можно назвать состоянием тормозного типа, и при таких условиях ни о какой продуктивной работе речи быть не может. Но этого мало. Ученический сон – это не простой сон отдыхающего человека, это сон довольно тревожный: ученик спит и в то же самое время не спит, он чувствует свою преступность, он должен быть готов к тому, что учитель может обратиться к его вниманию, и в нем происходит борьба тормозного состояния и положительной реакции, а это состояние, по утверждению профессора Павлова, всегда является причиной нервного расстройства.

Я думаю, что если это явление имеет широкое распространение в нашей педагогической действительности, если миллионы наших детей ежедневно на том или другом уроке подвергаются этому вынужденному педагогическому сну, тому сну, который производится нашими педагогическими приемами, то, разумеется, на это явление надо посмотреть в достаточной мере серьезно и представить себе, что внешние формы наших занятий далеко не безразличны для детей, а в особенности не безразлично для целей школьного преподавания то, как учителя говорят. Во всяком случае, однообразная, монотонная речь не может побудить ученика активно действовать; она всегда имеет в себе значительную долю гипнотического влияния, и для того,

чтобы этого избежать, учителю необходимо работать над своим голосом, т. е. следить за тем, чтобы его голос то повышался, то понижался, чтобы его речь была богата модуляциями.

В то же время можно представить себе хорошее, интересное объяснение учителя, объяснение с богатыми модуляциями, но слишком затянувшееся. Если я объясняю хорошо и хочу, чтобы мои ученики меня поняли, то нужно поскорее перейти к действиям, нужно, чтобы то, что ученики поняли, могло быть так или иначе переведено в работу чтения, письма, счета, рисования, какой-нибудь физической работы, пения, игр и т. д. Если я объясняю хорошо, ученики поняли, что нужно делать, то время объяснений должно длиться не более того, сколько нужно для возбуждения у детей интереса к соответствующей деятельности; как только мы достигли этого момента, объяснения должны быть закончены.

Обычно мы объясняем слишком сложные вещи, т. е. такие вещи, которые для своего выполнения требуют большого количества операций. Необходимо расчленить свои объяснения сложного дела – а оно всегда сложно – на ряд несложных отдельных операций, каждая из которых должна быть объяснена отдельно. Тогда, прерывая моменты объяснений моментами действий, мы будем в значительной степени содействовать возбуждению интереса учеников к работе, и при таких условиях тормозные моменты в их реакциях будут в значительной степени смягчены.

3. В результате наших объяснений мы даем ученикам разнообразные задачи. При выполнении этих задач, в чем бы они ни выражались, ученик встречается с различными трудностями, которые мешают ему работать.

Обыкновенно мы оцениваем результаты детской работы, но мало умеем следить за тем, как эта работа производится, а вместе с тем самое интересное в детской работе – это ее процесс. Мы должны признать, что хорошая работа помогает ученику освоиться с тем материалом, над которым он работал, – он знает этот материал. Если же мы видим, что ученик хорошо отвечает на те вопросы, которые поставлены для разрешения его задач, то это вовсе не значит, что этот результат основан на хорошей работе. Ученик может хорошо ответить, но плохо работать. Часто мы видим, что сочинение написано хорошо, арифметические задачи решены совершенно правильно, но ведь возможно, что ученик это сочинение позаимствовал у своих товарищей или задачи попросту списал, т. е. его работа имела очень небольшую ценность.

Таким образом, то, как ученик работал, является чрезвычайно

серьезным делом для учителя.

Кроме того, каждое задание, в чем бы оно ни заключалось, обыкновенно является весьма сложным, т. е. состоящим из ряда отдельных операций. Такая сложная задача в целом может быть непосильна для ученика, но если ее расчленить на части, которые расположить в такой последовательности, чтобы каждая предыдущая часть могла помочь выполнению следующей, то такое расположение материала помогло бы ученику производить ту работу, которая ему поручена. Поэтому нам необходимо чрезвычайно внимательно просматривать наши задания и составлять их нужно так, чтобы те последовательные операции, через которые должен пройти ученик, были для него легки и посильны.

Разумеется, ни в коем случае нельзя ставить вопрос так, чтобы устремить все внимание на устранение затруднений в работе, но нужно поставить дело так, чтобы эти затруднения не были велики, чтобы ученик мог их преодолевать сравнительно небольшим напряжением своих сил.

Второе, что нужно иметь в виду, – это то, чтобы ученики приучались обращаться за советами к учителю при тех затруднениях, которые превышают их силы. Плохо, разумеется, если ученик обращается со своими затруднениями по каждому поводу. В таком случае мы должны указывать ему на то, что он может, вместо того чтобы спрашивать, сам сделать. Но плохо и то, если ученик совсем не обращается за помощью к учителю; понятно, что и того и другого мы должны избегать; мы должны стремиться к тому, чтобы между нами и учениками создавались деловые отношения.

Вот реальный пример такой работы.

Ученица 15-ти лет работает над квадратными уравнениями. Она – жительница деревни, деревни подмосковной, и поэтому ее интересы в значительной степени поглощены модной обувью, прической, платьем, и решение квадратных уравнений, разумеется, очень далеко отстоит от тех интересов, которыми она пропитывается в деревне. Учитель отчасти уже махнул на нее рукой, и она принадлежит к числу отсталых в классе. Ей пришлось работать над заданиями, составленными таким путем, о котором я упоминал выше, т. е. сложные задания были разделены на ряд последовательных операций, каждая из которых решалась сравнительно легко, а в некоторые операции были нарочно вставлены такие затруднения, с которыми ученица справиться сама своими силами не могла, и ей рекомендовалось обратиться к учителю.

Она начала работу. Первое маленькое задание было сделано

легко, второе – так же, третье – так же; в четвертом встречаются заранее намеченные затруднения. Она обращается к учителю, который указывает на то, как избегнуть затруднений. Она справляется с четвертой операцией, подходит после этого к учителю и говорит: «Я дальше работать не буду, а дайте мне, пожалуйста, еще несколько примеров, чтобы мне можно было укрепиться».

После того как она почувствовала себя достаточно крепко стоящей на ногах, она стала интересоваться работой, и в настоящее время никто ее не считает отстающей в математике.

Каким образом возбудился в ней интерес к математической работе? Она, очевидно, почувствовала, что овладевает до некоторой степени предметом, справляется своими силами, и она получает уже удовольствие от работы. Ясно, что сначала в ней проявляется не интерес к математике, а интерес к своей работе.

Здесь мы можем вспомнить наши обычные наблюдения над работой учеников. Мы отлично знаем, что наших учеников можно заинтересовать любым предметом, что суть дела в конце концов не столько в физике, географии, естествознании, русском языке или обществоведении, а в интересной работе. Но интерес к работе возбуждается сознанием собственного продвижения, сознанием того, что я способен овладеть предметом, проверить свои силы. Если работа производится при таких условиях, т. е. если она с интересом, вернее сказать, со вкусом, делается, мы должны ее оценить с хорошей стороны. Если ученик заинтересован своим продвижением, если он желает сам проверить свои силы, если он идет за деловым ответом к учителю, то, следовательно, он овладевает таким способом работы, который в дальнейшем даст ему возможность раздвинуть круг своих интересов.

Я думаю, что тут надо иметь в виду еще одно весьма серьезное обстоятельство.

Всякая оценка личности ученика, а не его работы, всегда ведет к тому, что работа начинает тормозиться. Если работа сделана плохо, если в этой работе много ошибок, то это совсем еще не значит, что ученик плох, и если работа сделана хорошо, это ни в коем случае не значит, что в этой работе допущены хорошие способы ее производства.

То обстоятельство, что мы уже привыкаем всегда рассматривать работу ученика неотрывно от его личности, в очень сильной степени мешает нам установлению деловых отношений с учениками.

4. Работая с учениками в классе, мы стремимся, по вполне понятным причинам, к установлению дисциплины! Нас постоянно

тревожат всякий шум и хаос в классе; всякий беспорядок выводит нас из состояния равновесия. Но одни ли мы испытываем неудовольствие от шума, хаоса и беспорядка? Как относятся к этому ученики? Ведь всякий беспорядок, всякий хаос – это есть выведение группы из состояния равновесия и перевод ее в состояние весьма сильного напряжения. Дело доходит до того, что нам бывает весьма трудно справиться с учениками, наладить порядок в детской группе, и, таким образом, создаются такие настроения, что сами ученики раздражаются все больше и больше и при всем добром желании не могут устранить тот беспорядок, который вносит большие затруднения во всякую работу.

Что это действительно так и происходит, указывает следующий пример.

Я видел однажды учителя, который занимался играми вместе с детьми; игры эти всегда отличались очень большим возбуждением, и после них дети не сразу могли приняться за какое-либо дело.

Когда я пришел в комнату, где происходили игры под его руководством, мне пришлось наблюдать там следующую сцену: он стоял посередине большой комнаты, с палкой в руке; за другой конец палки держался ученик. Учитель начинал вращать палку вокруг себя все быстрее и быстрее, а ученик, державшийся за другой конец палки, отрывался, летел куда-то в стену, ударялся об нее, падал и снова хватался за палку. Другие дети, каждый в отдельности или маленькими группами, кричали, шумели, вертелись, лазали на столбы, на окна, на двери. В комнате стоял страшный шум.

Я спросил руководителя, что это он делает сознательно или не может справиться с детьми.

Он ответил, что это сильное возбуждение детей, которое я наблюдал, производится им нарочно. Он считал, что игры должны вызывать напряжение всех сил ребенка, и поэтому он предпринимает целый ряд мер, которые подстегивают возбуждение детей, в чем он и видит самую ценную часть игр. Дети должны приходить в экстаз и должны чувствовать этот экстаз.

Я полагаю, что если бы он захотел справиться с этим возбуждением, это, конечно, ему не удалось бы, не удалось бы именно потому, что у ребят уже образовалась сильная волна возбуждения, инерцию которого ни в коем случае нельзя прекратить сразу какими-нибудь искусственными приемами.

Я наблюдал отношение детей к этому руководителю игр. Они не любили его и не любили этих игр, но когда приходили играть, заражались сильнейшим возбуждением и сладить с собой не

могли.

Всякое напряженное состояние требует затраты довольно большого количества сил и вызывает потребность в отдыхе. Поэтому можно заранее сказать, что шум, хаос, преувеличенное возбуждение не могут быть приятны ни для детей, ни для взрослых; это нарушение равновесия является в известной мере болезненным состоянием, и установление равновесия должно иметь некоторую привлекательность.

Следовательно, вместо понятия о дисциплине было бы гораздо более правильным поставить вопрос об установлении равновесия в рабочих группах детей. Кроме этого, все мы по опыту знаем, какая интересная атмосфера создается в детской группе, если у нее есть какое-либо интересное дело. Мысль эта очень старая, но к ней необходимо возвращаться почаще.

В сущности говоря, огромное количество причин, создающих нарушение дисциплины в детской среде, происходит от отсутствия у детей интересного дела. Если учитель сумеет наладить, организовать интересную для детей работу, то, конечно, ему весьма легко будет справиться с дисциплиной. Если же этого нет, если в школьной практике чередуются, как это обычно бывает, моменты занятости с моментами безделья, то при таких условиях дисциплина непременно должна разлаживаться. Атмосфера занятости, да еще интересным делом, если она возбуждается привычным образом, создает хорошую рабочую обстановку, в которой всякий выпад в сторону беспорядка будет неприятен даже для самих детей.

Третья мысль, на которой следовало бы остановиться, – это наш обычный способ установления дисциплины. Мы обращаемся к детскому интеллекту и начинаем стыдить ребенка, говоря: «Ну, как тебе не стыдно, ты такой большой, ну, скажем, умный, а балуешься, как маленький мальчик».

В то же самое время мы не отдаем себе отчета в том, какой механизм жизненных движений, жизненных, упорядоченных движений уже имеется в распоряжении детей.

Многое в случаях нарушения дисциплины происходит не оттого, что дети обладают злой волей, не хотят толково, с интересом работать, а потому, что они не умеют. Огромное количество случаев нарушения порядка происходит потому, что дети обладают неловкими движениями. Например, мы видим, что ребенок проходит мимо стола, задевает скатерть и некоторые вещи, которые стоят на столе, роняет на пол. Конечно, это происходит только потому, что он не умеет ходить, он не выработал в себе привычки ходить так, чтобы не задевать при этом рядом находящихся предметов.

Когда мы говорим с детьми по поводу нарушения ими дисциплины, мы всегда невольно даем им понять, что они или кандидаты в преступники, или уже являются таковыми. В сущности же говоря, здесь вся вина или огромная доля ее лежит на нас, так как мы не выработали у ребят соответствующего жизненного механизма поведения и приемов.

Таким образом, возникает целый ряд новых вопросов, связанных с жизнью, тренировкой ребят в их обыкновенных движениях, с созданием у них таких привычек, которые обнаруживают ловкость, поворотливость, хорошую ориентировку детей в окружающей их обычной обстановке.

Мы должны говорить о рабочей среде, в которой вращаются дети, – это с одной стороны, и о деловом товарищеском тоне, который должен себе усвоить учитель по отношению к ученикам, – с другой.

Для того чтобы достигнуть этой рабочей атмосферы, необходимо, чтобы дети были заняты интересным для них делом; а чтобы дело было для детей интересным, нужно, чтобы у них создавались соответствующие жизненные навыки; а для того, чтобы у детей образовались эти навыки, в них необходимо систематически упражняться.

Последний вопрос, на который нужно обратить очень серьезное внимание, – это вопрос о том, чтобы мы, учителя, интересовались жизнью детей и ее понимали. При таких условиях многое из отрицательных явлений в области наведения дисциплины могло бы быть устранено.

1928

Учет – основа метода

Почему ученики, работающие с учителем, двигаются вперед? Это происходит потому, что учитель постоянно, сознательно или несознательно, учитывает работу учеников, а вместе с тем и свою собственную работу; с другой стороны, это происходит потому, что ученики в той или другой мере занимаются самоучетом. Следовательно, дело совсем не в том, чтобы производить нам учет или нет, так как он все равно производится, а в том, чтобы, во-первых, понять его значение и, во-вторых, чтобы уметь воспользоваться результатами учета.

Учитывать работу – это значит следить за ней, отмечать ее достоинства и недостатки и на основании этих отметок вводить всевозможные мелкие и крупные улучшения в свою работу. Эта работа – пишем ли мы письмо или простую записку, делаем ли мы вычисления или проводим в жизнь какой бы то ни было план – постоянно является нашим спутником, весьма активным.

Поскольку мы имеем в школьной работе учеников и учителя, работа которых взаимно связана до такой степени, что каждое изменение способов работы одного отражается на соответственном изменении способов работы другого, мы можем отметить, собственно говоря, четыре области, в которых происходит процесс учета: 1) учитель учитывает работу учеников, 2) ученики учитывают свою собственную работу, 3) ученики следят за работой учителя и 4) за работой своих товарищей.

Для чего обычно производится учет в школьных занятиях?

Учитель обычно проверяет, контролирует работу учеников с той целью, чтобы обнаружить, со своей точки зрения, вредные стороны их способов работы.

Ученики следят за работой учителя, находясь до некоторой степени в состоянии обороны.

Эти настроения обычно сопутствуют занятиям в классе и тем самым являются типичными для наших основных приемов работы в школе. Мне думается, что главная наша педагогическая задача, связанная с правильным учетом, – это коренное улучшение тех взаимоотношений, которые существуют между учителем и учениками.

А это можно сделать только единственным путем: надо поставить учет так, чтобы он помогал ученикам работать, чтобы при применении всяких других способов ученик ясно ощущал, что ему работать становится легче, интереснее, яснее. Поэтому первый принцип учета можно было бы кратко формулировать так: учет помогает работать.

Учет работы ученика, выявляя количество и качество проделанной им работы, а также ее результаты, должен производиться с той целью, чтобы оказать ученику в его работе реальную помощь; учет должен помогать ученику работать. Когда мы говорим об учете, то мы должны иметь в виду не только работу ученика, но и то, что в работе ученика отражаются работа школы, советы, указания и приемы самого учителя. Поэтому результат работы – это есть производная от работы ученика и руководящего его работой учителя.

Учитель должен стремиться к тому, чтобы обучать ученика умению работать. Поэтому, с одной стороны, он направляет все свои усилия главным образом на те затруднения, на те неясности в работе, которые всегда ощущаются учениками, а с другой стороны, он должен обращать внимание и на те удачные приемы, которые привели ученика к хорошим результатам.

Практически возможно ли это осуществить и при каких условиях это возможно?

1. Если мы хотим, чтобы работа ученика была успешна, чтобы он умел бороться с затруднениями и в дальнейшем приобретать все больше и больше положительных черт в работе, то для этого надо представить себе то, что содействует успешности работы, и то, что вызывает неуспешность. Огромную роль в деле успешности играют то настроение, то общее бодрое состояние духа у учеников, та деловитость и спокойная, если так можно выразиться, оживленность, которые составляют педагогическую основу всякой успешной работы школы. Все то, что создает скучную атмосферу – унылость, безнадежность, – все это является отрицательными факторами успешной работы учеников. Во-вторых, огромное значение имеет сам метод преподавания учителя… Обычно наш классный способ преподавания, т. е. такой, когда ученики работают одним и тем же методом и на одну и ту же тему, весьма часто приводит к тому, что класс, так сказать, расслаивается: известное количество учеников, для которых предложенный со стороны учителя метод является подходящим, преуспевает, другая же часть, для которой нужен несколько другой подход, отстает; одни ученики обладают быстрым темпом работы, а другие – медленным; одни ученики схватывают внешность форм работы, другие же должны все основательно понять, прежде чем вообще начать работать.

Если ученики поймут, что все усилия учителя направлены на оказание им помощи, то в их среде могут появиться весьма ценные для работы в классе случаи взаимопомощи, будут усилены случаи обращения учеников к учителю за помощью, учитель будет в большей степени советовать, чем давать

директивы и выдвигать требования, и в конце концов учитель сам научится реально помогать и всему классу, и каждому ученику в отдельности.

2. То, о чем мы говорили выше, является характеристикой процесса работы. Если в этом процессе работы ученик ясно почувствует помогающую руку учителя и оценит благоприятные условия работы в классе, то, разумеется, он в общем будет работать более или менее удовлетворительно и работа его закончится соответствующим результатом, но тут приходится иметь в виду вот что: организовать свои занятия в школе так, чтобы постоянно следить за работой учеников и отмечать те многочисленные случаи, когда нужно вовремя помочь ученикам, поощрять всякое обращение учеников за помощью, за содействием, за разъяснением, – это не так-то легко; гораздо легче, минуя все то, что связано с учетом процесса работы, перейти к учету результатов. Общая формулировка этого положения может быть такая: работай, как хочешь, но ты должен получить хороший результат, и этот результат покажет, хорошо ли ты или плохо работал. Результат работы сказывается по истечении известного промежутка времени; учесть результат можно в специально назначенное для этого время – это легче, и в силу этих соображений мы обыкновенно и обращаемся к учету результатов, причем, оценивая и учитывая результаты, мы также стремимся к чрезвычайному упрощению тех требований, которые мы вообще к результатам можем предъявлять, т. е. мы стремимся убедиться, знает ли ученик то, что ему нужно выучить, и приобрел ли он достаточную технику, и тем самым мы выдвигаем внешние формальные моменты за счет внутренних. Но каким путем получено это знание, т. е. как ученик работал, как он распределял свое время, как он обращался с материалом, какие условия сопровождали его работу, – все это остается вне нашего пристального внимания, и поэтому необходимо стремиться к тому, чтобы учет процесса работы был связан с ее результатом и чтобы при суждении о результате мы в то же самое время давали себе ясный отчет в том, каким путем этот результат достигнут. Ведь возможен такой случай, что до окончания работ проходит довольно значительное время, и за это время ученик может приобрести целый ряд неправильных привычек, исправлять которые в дальнейшем будет все более и более трудно.

Таким образом, мы должны говорить, с одной стороны, об учете процесса работы и, с другой стороны, об учете результатов работы. Учет результатов, что у нас обычно имеет место, произведенный отдельно от учета процесса работы, всегда ведет к значительным ошибкам.

На практике это означает следующее: если я просматриваю детское сочинение или решенную задачу, то я должен в то же самое время спросить, как ученик производил эту работу, как он писал сочинение и как он решил задачу. Положим, что его сочинение написано хорошо, но если он писал его ночью и это хорошее сочинение получилось в результате лишения сна, то вряд ли такое сочинение может быть признано хорошим; это будет хорошее сочинение, написанное в дурных условиях работы.

Мы великолепно знаем о многочисленных случаях списывания и заимствования, которые производятся нашими учениками; случаи эти ненормальны; они указывают на то, что система требований, которые предъявляются учителем к работе учеников, построена на ложном основании.

Кроме того, не является ли нашей чрезвычайно большой задачей обучать учеников вообще умению работать? Мне кажется, что обращение внимания на результаты, минуя учет процесса работы, ни в коем случае не может способствовать выработке того умения работать, о котором мы должны весьма серьезно позаботиться.

3. Что заставляет ученика вообще работать? Почему он делает те или другие задачи? Почему он пишет, прочитывает книги и вообще выполняет все те указания, которые даются школой? В общем он это делает потому, что так водится, так необходимо делать, так все делают, и возражать против этих истин – это значит вообще возражать против школы, против занятий и вообще это значит занимать чрезвычайно трудную позицию. Но может быть и еще одна точка зрения, о которой мы всегда говорим, но которая на практике применяется далеко не так часто, т. е. ученик работает потому, что ему нужно и интересно работать.

С этой точки зрения можно обратить внимание на то, что возбуждает интерес ребенка к работе. Конечно, для того чтобы решить эту в высшей степени сложную проблему, для этого нужно подвергнуть изучению не только занятия учеников в школе, но подвергнуть весьма внимательному изучению и самую их жизнь.

Тут перед нами встанет такой вопрос: какая связь интересов ребенка с теми интересами, которые вырабатываются в окружающей его среде, т. е. интересами социального происхождения, и какая связь его интересов с особенностями его организма, и затем самое обычное и самое простое – это зависимость интересов от отчетливо сознаваемых собственных успехов. Таким образом, когда мы наблюдаем за работой ученика, когда мы подходим к нему со своими указаниями, требованиями или советами, то мы должны знать, какую огромную роль играет

возбуждение у ученика интереса к работе, и вот учет и должен стимулировать работу ученика, т. е. учет работы ученика должен возбуждать у него интерес к работе.

В чем больше всего заинтересован работающий ученик?

Кроме интересно поставленных, понятных для ребенка целей работы, его, бесспорно, интересует констатирование своего продвижения вперед, овладение своими собственными силами. Вот это понимание того, что ученик движется вперед, может вызвать в нем чрезвычайно ценный с педагогической точки зрения интерес к проверке себя, проверке своих сил и умений; к сожалению, этот интерес является сравнительно редким фактором в нашей педагогической практике.

Что мы видим на практике? На практике обычно можно констатировать, что заинтересовать ученика можно, в сущности говоря, любым предметом и что термин «интересный учитель» является термином далеко не случайным, что если бы мы стали изучать работу «интересного учителя», то увидели бы, какое громадное количество эмоциональных моментов он связывает со своим преподаванием, а с другой стороны, как просто и ясно складывается у него работа его учеников и как они ясно чувствуют свое собственное продвижение вперед. С этой точки зрения работа по физике, по языкам, по обществоведению имеет очень мало отличия друг от друга. Если ученик обнаруживает свое собственное продвижение в какой бы то ни было дисциплине, то, разумеется, он в ней и заинтересован. Очень часто бывает и так, что талантливый учитель, т. е. учитель, возбуждающий интересы учеников к своему предмету, а тем более могущий вызвать у учеников желание работать, такой учитель стоит в школе в несколько исключительном положении; то время, которое ученик тратит на его предмет, отнимается у других предметов, и, таким образом, ученики успевают по одному предмету и отстают в других. Учителя обычно говорят, что ученикам в силу каких-то внутренних причин свойственно интересоваться их предметом; мы должны внести в это мнение поправку: ученикам свойственно интересоваться живым преподаванием и своим собственным продвижением. Поэтому если бы мы, поставив перед собой задачу – стимулировать интересы ребенка по отношению к своей работе, начали бы на практике отмечать те случаи, которые способствуют этому стимулированию, то этот учет в значительной степени улучшил бы метод преподавания.

4. Конечно, учитывая, мы оцениваем работу наших учеников. Обычно мы говорим: хорошо, плохо, небрежно, удовлетворительно, неудовлетворительно, весьма

удовлетворительно, – причем мы стремимся ко все более и более кратким способам этой оценки и ставим отметки.

В прежнее время были введены такие области оценки: успехи, прилежание, внимание и поведение, – и возможны были такие случаи, когда успехи оценивались низко, а внимание и прилежание – чрезвычайно высоко. Какой же вывод должен сделать отсюда ученик? Конечно, он должен ясно понять, что, несмотря на свое огромное прилежание и внимание, у него ничего не получается, а такая постановка, конечно, не может создавать у него никаких серьезных импульсов к дальнейшей работе; он не учится, не работает, а тянет лямку.

Из ряда оценок, которые получает ученик о своей работе, не так много относится к той работе, которую он проделал, а в гораздо большей степени при оценке работы у нас идет суждение о личности и характере ученика, т. е. о его лености, о даровитости, о небрежности и об отсутствии интересов. Мне кажется, что все эти оценки должны применяться с чрезвычайно большой осторожностью, ибо всегда у ученика остается сознание их несправедливости. Для того чтобы разобраться в личности ученика, нужно чрезвычайно много основательных данных: и условия домашней среды, и физическое состояние, и, наконец, характерные психологические особенности играют тут очень большую роль.

Мы должны признать, что наши способы оценки учеников являются весьма и весьма грубыми. Поэтому я бы мог выставить как принцип, что оценивать надо работу учеников, а не моральные их качества. В этом отношении и учителю необходимо по возможности оценивать работу ученика объективным, деловым, с точки зрения ученика, образом. Мы должны констатировать реально то, что ученик сделал, какие ошибки встретились в его работе, какие затруднения он преодолел и к каким результатам пришел. Но на практике мы очень часто к оценке работы ученика присоединяем и целый ряд суждений, касающихся его внимания, прилежания, лености, тупости и т. д. При помощи этих оценок, для которых, в сущности говоря, нет достаточных оснований, мы даем повод к созданию весьма тяжелых педагогических явлений. Их отрицательное влияние на ученика заключается в том, что у него отбивается охота работать и он начинает всячески противодействовать нашим попыткам учесть его работу.

Если же мы, наоборот, будем оценивать только с деловой стороны то, что сделано учеником, и не будем касаться его лености, тупости, прилежания, внимания, усердия и прочих личных качеств, то педагогическая атмосфера и взаимоотношения

ученика и учителя должны принять гораздо более здоровую форму.

Мы должны иметь в виду, что не только учитель оценивает работу учеников, но и ученики оценивают работу учителя. Поскольку затраты энергии учеников в высшей степени связаны с системой занятий учителя и с тем, что ко всякому учителю ученикам приходится приспосабливаться, ясно, что личность учителя и метод его занятий, его характерные особенности являются предметом самого тщательного изучения со стороны учеников, и в конце концов ученики, да еще находящиеся в состоянии известной обороны, имея перед собой до некоторой степени противника, изучают его весьма тонко и достигают хороших результатов. Это мы особенно ясно видим тогда, когда с методами учета работы учеников связано то, что мы называем словом «ловить», да еще неожиданно, т. е. заставать ученика врасплох.

Все это должно нас привести к убеждению, что состояние скрытой войны в классе должно быть предметом самого серьезного внимания со стороны учителя как такое состояние, которое в корне извращает смысл занятий учеников в школе.

Надо сказать, что у учителя существуют и некоторые весьма острые для учеников формы учета. Эти формы – записи учителей в своих записных книжках, так заботливо охраняемых от пытливых взоров учеников. Я думаю, что и с этой точки зрения надо многое пересмотреть. Конечно, запись в книжке вести нужно: тут собирается такой материал, который может учителю в дальнейшем оказать огромную помощь в его систематических наблюдениях за работой учеников, но мне кажется, что эту запись надо так составлять и так давать оценку работы учеников, чтобы всякий ученик мог их прочесть; мне кажется, что всякая запись учителя, которую он не может показать ученикам, непедагогична; скрывать тут нечего, а если мы скрываем, если ученики видят, что нечто скрывается, то никогда между учениками и учителем не могут возникнуть те деловые отношения, в которых так нуждается организация занятий в классе.

5. Но мы, стремясь ко все большим и большим упрощениям в оценке результатов за счет процесса работы, ввели в нашу систему такую меру, как зачеты и экзамены.

Смысл экзаменов заключается в том, чтобы в краткий промежуток времени на основании работы или ответов ученика судить об очень длительном периоде его занятий и о том, насколько полно и основательно он усвоил то, что ему нужно было проработать. «Проработать» – это слово новое в нашей педагогической практике, но в сущности оно легко заменяется

старым словом «выучить».

Вот эти моменты экзаменов и зачетов, характерной чертой которых является то, что ученик мобилизует все свои знания, а учитель по случайно выбранным клочкам судит о целом, эти экзамены и зачеты являются тем средневековьем, от которого нам во что бы то ни стало нужно уйти.

Тревожная атмосфера, в которой происходят эти экзамены, атмосфера, безусловно, не рабочая, не деловая, не спокойная, связанная с целым рядом нервных переживаний учеников, приводит к тому, что учитель может случайно попасть на такие части пройденного курса, которые хорошо известны ученику, и, наоборот, на такие, которые дурно усвоены учеником. Приходится гадать, приходится прислушиваться к тому, как производится экзамен, и в конце концов приходится вырабатывать такую систему приспособления, которая сводит на нет всю как будто бы хорошо налаженную систему занятий. Поэтому надо определенно сказать, что экзамен есть весьма дурная форма учета. Для того же, чтобы возможно было оценить результаты, нужно располагать материалом за длительный промежуток времени, и поэтому следует самым настойчивым образом протестовать против всякого рода экзаменов в явной или скрытой форме.

6. Приноравливая сроки учета к таким периодам, как год, когда нам нужно переводить учеников из одной группы в другую, мы здесь всегда имеем дело с запущенными случаями. Не учитывая процесса работы ученика, не следя за теми неправильностями, ошибками, которые становятся у него привычными, мы должны иметь в виду, что у ученика постоянно накапливаются, так сказать, хвосты, т. е. непроработанные, не отчетливо осознанные им куски работы, и совершенно нелепо констатировать все эти недостатки через год и заставлять ученика сызнова, оставляя его на повторительный курс, работать с самого начала.

Система годичных учетов имеет у нас повсеместное распространение, но это значит, что раз в год мы констатируем огромную неуспешность наших методов преподавания, в сущности говоря, мы учитываем не работу учеников, а учитываем свои собственные методы преподавания, поскольку успех работы учеников связан с ними; мы учитываем себя, и понятно, что результаты работы в высшей степени для нас неприятны. Если второгодничество в настоящее время доходит даже до 30 %, то это говорит о серьезном заболевании методики наших занятий в школе и о весьма грубых приемах работы. Поэтому необходимо начать вводить везде, где это возможно, систему оценок

результатов работы ученика не годичную, а семестровую. При таком длительном сроке, каким является год, мы постоянно видим, что слишком поздно оцениваем работу ученика и тем самым заставляем его терять чрезвычайно много времени на повторение годичной работы сызнова. Перевод ученика в соответствующую его силам, способностям и умению группу возможно более скоро явится чрезвычайно серьезным коррективом к обычной организации нашей педагогической работы.

Разумеется, придется подумать над общей системой методов наших занятий в школе; надо заняться серьезнейшим изучением того, что происходит у нас, в нашей школе, и по мере того как картина будет становиться все более и более ясной, применять результаты изучения к улучшению школьной практики.

Здесь перед нами неизбежно встанет в первую очередь изучение типов методической работы. В этой области, к примеру говоря, проделана весьма серьезная работа американским профессором Куртисом, который таким путем определяет четыре типа школьной работы:

1. Тип принуждения. Материал урока построен логично по учебнику. Он преподносится либо устно, или в виде текста, с объяснением или без него со стороны учителя. Ученики должны учить этот материал и наизусть знать его. Ответы состоят в том, что дети должны точно рассказать то, что они учили. Обычно пересказ должен точно соответствовать тексту. Много внимания отдается повторению, проверке, навыкам. В классе царит учитель; он же контролирует; в классе почти полное внимание из-за строгой дисциплины, поддерживаемой принуждением со стороны учителя. Со стороны детей требуется уважение и беспрекословное повиновение учителю.

2. Тип объяснения. Построение материала урока зависит от подготовки к нему самого учителя, хотя основой его все-таки является логическое построение материала учебника. Учитель стремится распределить материал урока по определенному методу и считает, что степень воспринятого будет зависеть от его усилий и объяснений. Часто применяются формальные методы планирования урока. В классе господствует не такая строгая дисциплина, как в первом случае, но большая, чем в третьем. Царит контроль учителя. Учитель «один» говорит с детьми; он старается оживить свою речь. В своих ответах на вопросы дети должны повторять выученное путем повторения, но возможны большие отступления от оригинала или учебника, чем в первом случае. Результаты обучения почти всецело определяются в виде формальных знаний и навыков. Учитель находится в более

близких отношениях с детьми, чем в первом случае, но все же держит себя как «учитель», т. е. лицо, стоящее «выше» детей по своим знаниям и умениям.

3. Тип заинтересовывания. Стремление учителя направлено сознательно к возбуждению и поддерживанию интереса детей. Материал распределяется по отдельным темам, имеются предпосылки к детской деятельности, но все в большей степени контролируется согласно указаниям учителя. Учитель вводит много дополнительного материала, в гораздо большей степени, чем в первом и втором случаях, но уроки все-таки остаются уроками «обучения» с привнесенной в них самостоятельностью детей как методом. Обычно дисциплина более ослаблена; учитель и дети в дружеских отношениях. Меньше упора на формальное знание, чем в первом и втором случаях, и больше на ручной труд и установление связи между отдельными предметами. Не так выделяются навыки и проверка; при менее способных учителях замечается более низкий уровень знаний, чем в первых случаях. Отдельные предметы более связаны между собой, чем в вышеприведенных типах. Иногда замечается коллективная работа в классе, но настоящая общественность встречается очень редко.

4. Тип самостоятельных заданий. Работа в классе разделена на отдельные моменты, часть контролируется учителем, часть – учеником. В руках учителя контроль только в те периоды, когда учитель стимулирует работу и предлагает обдумать вопрос; в руках самих детей контроль во время их работы (при содействии учителя).

Деятельность детей состоит в планировании, выполнении и обсуждении того, что необходимо для достижения цели. Задания назначаются и принимаются детьми. Работа в классе и контроль за дисциплиной почти вполне общественные, т. е. организованы детьми и проводятся ими, а не учителем. Упор на цель, план выполнения и идею работы. Результаты не рассматриваются с точки зрения формальных знаний и навыков. Очень мало или, пожалуй, совсем нет учебы в смысле работы только памяти, кроме конечного момента. Дети много работают по справочникам, пользуются дополнительным материалом. Материал обычно не подбирается только в логической последовательности, но последовательность и содержание уроков определяются почти всецело целями. Дети считают учителя частью группы; они прибегают к нему за помощью.

Я думаю, что классификация методов занятий учителя в школе по ясно очерченным типам даст нам возможность оглянуться на свою работу. Так как каждый тип определяется определенным рядом педагогических приемов, для него

характерных, то всем этим типам соответствует целый ряд педагогических приемов, характеризующих этот тип; поскольку это будет возможно сделать, мы сможем подойти и к анализу педагогической работы, и тогда учет будет в значительной степени облегчен; тогда мы сможем понять то место, которое занимает учет в общей сумме явлений, характеризующих школьную работу; тогда действительно можно убедиться в том, что систематическое наблюдение за работой учеников, выработка в себе умения следить за каждым учеником в отдельности и за всем коллективом их вместе являются таким же умением, как и всякое другое.

В обычной же практике мы, привыкая все судить на глаз, вводя все время субъективную оценку, не вырабатывая тех отправных точек зрения, из которых надо исходить для суждения о нашем деле, стараемся как можно тщательнее учесть отдельные куски и кусочки нашей работы, вводим многочисленные формы учета, внутренне между собой не связанные и практически не облегчающие, а затрудняющие нашу работу.

Конечно, нужно облегчать работу не только учеников, но и учителя; нужно помогать не только ученикам, но и учителю; нужно стремиться к более простым формам работы, но это может быть дано лишь после весьма тщательных исканий, эксперимента в методической области.

Таким образом, учет стоит перед нами как проблема, требующая самого внимательного к себе отношения.

В процессе учета мы обращаем внимание на знания ученика (но, конечно, не на формулировки их), на его навыки и приемы работы, на организацию работы и на то время, которое он затратил на работу.

Каждый из этих отделов работы ученика должен учитываться специальными приемами, но во всяком случае для того, чтобы формы учета были практичны, необходимо, чтобы они были в достаточной степени просты не только для сил учителя, но и для сил самого ученика, ибо сложные формы учета, затрудняющие (как это обыкновенно бывает) учителя, ведут к тому, что ни он, ни ученик не могут пользоваться его результатами. Неуспех проведения разнообразных форм учета в жизнь зависит в значительной степени от того, что наш процесс учета сложен, требует несоразмерно много времени сравнительно с той работой, которая произведена учеником.

На практике можно отметить, что схемам и формам учета работы детей придается гораздо больше значения, чем методам проведения его в жизнь школы. Тем самым педагогическая часть проблемы учета отходит на второй план, и в работе школы

господствуют внешние формальные моменты. Проблема успешности ученика является гораздо более сложной, чем это обычно представляется, поэтому понимание различных типов работы, присущее тому или иному ученику, разных условий его домашней жизни, рекомендация подходящих приемов работы и организация занятий в классе или группе являются непременными условиями правильной серьезной оценки работы ученика.

1928

Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР

1. Исторические корни. С конца 1904 года в Москву проникают идеи американских сетлементов (обществ-поселений), в основу которых была положена мысль о социальной реформе, проводимой путем влияния культурной группы общества, поселяющейся и работающей среди беднейших слоев населения.

С весны 1905 года по инициативе А.У. Зеленко, Л.К. Шлегер, С.Т. Шацкого начала работать группа работников, организовавшая 7 ноября 1906 года общество «Сетлемент».

Живая, не стесненная никакими традиционными рамками работа началась с организации детских сообществ и их изучения. Летом 1905 года в Щелкове был проведен первый опыт работы с детьми в колонии (дети были взяты из приюта Сущевского попечительства). С осени 1905 года в окраинном районе Москвы были организованы детские клубы под общим названием «Дневной приют для приходящих детей» (в Тихвинском переулке) и работа в детском саду. Летом 1906 года работала детская площадка в городе и колония в Щелкове. Затем были устроены мастерские: швейная, столярная, слесарная; работа детского сада и клубов расширилась (450 детей). В 1907 году в помещении общества начала работать начальная школа под руководством Е.Я. Фортунатовой. Вся работа общества «Сетлемент» была направлена на искание путей широкого социального воспитания. Влияние его не ограничивалось [на] дет[ей], оно переходило и на окружающее население. Эти культурные начинания не имели ничего общего с государственной учебой и не находили в первое время отклика даже среди передовой части педагогов, не говоря уже о правительственных органах, не дававших развернуться работе общества и установивших за его деятельностью жандармский присмотр (Шацкий и другие руководители подвергались аресту). В конце 1907 года общество было закрыто (по доносу) за «попытку проведения социализма среди маленьких детей». С осени 1909 года общество вновь начало свою деятельность по переработанному уставу и под другим названием: «Детский труд и отдых». Организация детской жизни на основе изучения возрастных особенностей и интересов ребенка, каждый период жизни которого имеет самодовлеющую ценность; участие детей в организации своей жизни; детский труд, являющийся главным фактором детской самоорганизации; определенные и совершенно новые требования к педагогу,

который должен знать и уметь организовывать детскую жизнь, требования, приведшие к организации своеобразных курсов; попытки ближе подойти к социальной среде, воспитывающей ребенка; борьба с влиянием «улицы» при помощи самих же детей; наконец, постоянный путь исканий и критический анализ – вот характерные черты культурной работы, проводимой обществом.

Общество продолжило работу, начатую «Сетлементом», углубив работу детского сада, клуба и школы. С 1911 года работа перенеслась и в деревню: в глухом уголке Калужской губернии была организована детская трудовая колония. Развертывающаяся работа требовала подготовки работников на новых началах. И в 1915 году при университете имени Шанявского общество организует курсы по дошкольному воспитанию с практической проработкой курсантами материала по работе с детьми.

В 1916 году обществом разработаны одновременно два проекта: 1) проект реорганизации детских учреждений на опытном участке в Сущевском районе (Сущевское попечительство о бедных); 2) проект опытного участка земской работы, где впервые предполагалось построить на новых началах школьное дело в деревне.

Но осуществление свое оба проекта получили лишь после революции, открывшей широкие возможности в этом направлении.

2. Организация станции при Наркомпросе. В мае 1919 года по проекту, представленному основным ядром работников общества «Детский труд и отдых», коллегией Наркомпроса было утверждено «Положение о Первой опытной станции по народному образованию».

Первоначально перед станцией были поставлены широчайшие задачи, так сформулированные в «Положении…»: «Первая опытная станция по народному образованию ставит своей целью содействие культурному строительству республики путем организации и постановки всевозможных опытов и исследований в области культурной работы всех ее видов…» (примечание автора: включая и развитие техники).

Работа станции была развернута в соответствии с этими широкими задачами. Но новая экономическая политика отразилась и на деятельности станции. Часть ее работы – экономическая, т. е. по поднятию сельского хозяйства и техники края (сельскохозяйственные опытные участки, кирпичный завод, обжигание угля и пр.), – была изъята из ее ведения и отошла к сельскохозяйственному товариществу.

Таким образом, работа опытной станции сконцентрировалась вокруг исследования вопросов народного образования. От

исследования вопросов организации детской жизни в небольшом замкнутом коллективе, проведенном обществом «Детский труд и отдых», Первая опытная станция перешла к исследованию вопроса об организации системы учреждений, осуществляющих в определенном взаимодействии работу по народному образованию, социальному воспитанию в условиях городской и деревенской действительности. От борьбы с «улицей» через детей, проводимой «Сетлементом», Первая опытная станция, пользуясь опытом работы общества «Детский труд и отдых», подошла к идее работы вместе с населением над общим делом социалистического воспитания детей. Работа станции в этом направлении является практическим выражением теории педагогики среды. Изучение педагогического процесса, в самом широком понимании этого слова, является основной задачей станции. Педагогический процесс в понимании станции есть результат взаимодействия целого ряда элементов, основными из которых являются следующие: 1) социально-экономическая и физико-географическая среда (данного района); 2) деятельность и психофизические особенности объекта, подвергающегося педагогическому воздействию: ребенок дошкольного и школьного возраста, подросток, взрослый и сообщества их; 3) деятельность педагога. Изучение факторов, обусловливающих педагогический процесс, и их изменение через среду, помощь которой осуществляет школа; выработка детских режимов поведения на основе этого изучения составляют существо педагогического опыта станции, опирающегося на работу вместе с населением.

Элементы, из которых складывается работа системы учреждений станции: непосредственная педагогическая работа с разными возрастами, связанная с широкой общественной работой, – практика; непрерывная курсовая работа, дающая возможность педагогу в процессе работы проверять свой опыт, пополнять свой запас знаний в зависимости от выдвинутых жизнью моментов, – курсы; учет, анализ опыта, подготовка материала для научной обработки, изучение среды, изучение психофизических особенностей ребенка в его проявлениях и пр. – исследование; организация использования опыта станции в массовой работе, работа с широкими кругами педагогов и населения – пропаганда.

3. Деревенская работа (Калужское отделение станции). Педагогическое «опытное поле» станции в деревне охватывает район в 163 квадратные версты с 35 селениями на участке, выделенном в ведение опытной станции из Малоярославецкого и Боровского уездов Калужской губернии. Характерным для данного района является: слаборазвитое сельское хозяйство,

распространенность мелкого кустарного производства (ткацкое), значительный процент населения, уходящего на заработки. До организации Первой опытной станции в районе было 10 начальных школ. Теперь в этом же районе вокруг колонии «Бодрая жизнь» работают: 13 школ I ступени, 1 школа II ступени, 4 детских сада – и широко развернута работа с населением.

4. Колония «Бодрая жизнь» существует с 1911 года. Теперь школа-девятилетка с трудовым общежитием в полутора верстах от железнодорожного разъезда. В колонии 6 групп, 130 учащихся (из них 80 живущих) и 22 педагога, включая врача. Колония-школа является по отношению к школьной сети как бы практическим методическим центром. Специальные задачи колонии: изучение взаимодействия школьной работы и трудовой жизни детского общежития; разработка вопроса о связи школы с пионерской и комсомольской работой и жизнью окружающего района. Вся работа колонии построена на труде. Труд рассматривается не только как фактор, организующий жизнь детей, но и с точки зрения его общественной полезности для района; труд ребят как база для общественной работы. Виды труда следующие: сельское хозяйство (при колонии – небольшая сельскохозяйственная ферма), работа в мастерских, работа по благоустройству, самообслуживание. Колонией накоплен богатый материал по организации художественной жизни школы (музыка, театр, «живая» газета, детский хор и пр.).

5. Дошкольная работа. Детские сады организованы Первой опытной станцией в 1920 году. В настоящее время работают 4 детских сада (5 руководительниц), обслуживающих 102 ребенка. Дошкольная работа в деревне не мыслится станцией как совершенно обособленная, не связанная со школьной и другими видами работ в деревне. Задачами работы детских садов являются: изучение деревенского детского сада со стороны его формы и содержания, разработка вопроса о связи детского сада со школой и изучение ребенка дошкольного возраста в условиях деревенского быта. Помимо постоянных детских садов в летнее время развертывается работа детских площадок-яслей.

6. Школьная работа. Школы I ступени – однокомплектные (по преимуществу с 3 и 4 группами) – расположены на расстоянии 3–5 верст друг от друга (между крайними школами расстояние достигает 20–25 верст) и обслуживают почти все детское население района, а в большинстве пунктов и всю деревенскую молодежь. В школах работают 34 школьных работника. Количество детей 617. По материальной базе (помещение, оборудование и пр.) школы не представляют исключения из общей массы деревенских школ. В их задачи не входит так

называемая показательная работа. Как в обычной обстановке современной деревни, в обычных условиях поставить работу ряда школ, непрерывно усовершенствующихся в процессе работы через объединенную работу педагогов, – вот практическая задача станции. Программа школьных занятий, видоизменяющаяся в зависимости от местного материала и учета опыта, строится на основе: 1) проведения проектов, имеющих реальное значение для деревни (например, поднятие санитарно-гигиенических условий быта и т. п.); 2) привития навыков каждой из четырех возрастных групп в области гигиены, труда, игры, социальной жизни и пр. (по видам деятельности).

Жизнью группы не исчерпывается вся школьная жизнь: общие занятия (пение, игра), общие собрания, детские организации и школьное самоуправление, праздники, выставки, экскурсии являются моментами, объединяющими всю школу. Попытка наладить общешкольную детскую организацию района опытной станции нашла отражение в организации ряда детских производственных кружков, в организации детских праздников и, наконец, взаимопосещений. Школьными занятиями, в узком смысле слова, не ограничивается работа школы: работа со средой через организацию детской жизни вне школы является основной задачей деревенской школы.

Перенося центр тяжести своей работы из стен школы в деревню (см. раздел «Школа и местное население»), школа, естественно, столкнулась с вопросом об изменении отсталых форм хозяйственной жизни. Работать же над их изменением можно, лишь изучив экономику района; кроме того, для осуществления плана школьной работы в деревне необходимо иметь данные об экономике данной деревни. Поэтому «производственное краеведение» заняло определенное место в школьной работе.

7. *Школа II ступени* организована по инициативе местного населения в 1922 году в с. Угодский Завод, торгово-промысловом центре района (в 12 верстах от железнодорожного разъезда). В настоящее время в школе 5 групп, 95 учащихся и 8 педагогов. Задачей школы является выяснение возможности и методов постановки общеобразовательной и общественно полезной работы школы II ступени с кооперативно-агрономическим уклоном в деревне и, в частности, в районе, где преобладают отхожие промыслы и ремесленный труд.

8. Школа и местное население. Работа с населением осуществляется в порядке производственного плана станции для всего района ее деятельности. Основной задачей работы является не только поднятие общекультурного уровня населения, но

осуществление идеи работы школы вместе с населением над строительством жизни в районе: улучшение быта и хозяйственной жизни в деревне, внедрение в обычную обстановку деревенского быта моментов, содействующих педагогической работе, вовлечение населения в школьное строительство, содействие кооперированию населения и т. д.

Работа осуществляется в следующих формах: 1) как уже сказано выше, через работу детских учреждений; 2) через открытые станцией районные библиотеки; 3) через клубную работу с молодежью, организацию драматических и хоровых кружков, театральных постановок, вечеров, лекций, концертов и пр.; 4) через избы-читальни, которые во многих случаях заменяются вечерними занятиями в школе (чтение газет); 5) путем организации специальной работы с женщинами крестьянками; 6) путем организации местных совещаний, например съезда школьных комитетов, съезда крестьянок; 7) путем посещения семей, устройства родительских собраний и активного участия учителей на сходах; 8) через совместную работу с местными организациями: волисполкомом, сельсоветом, кооперацией, агрономическим пунктом, больницей и пр.; 9) путем совместной работы с партийными органами.

9. Курсы и работа центра. Для осуществления этой многогранной практической работы необходимы коллективная установка заданий, анализ и оформление опыта и постоянная работа над учителем. Эти задачи осуществляют регулярные учительские курсы-съезды. Все практические работники раз в месяц съезжаются на два дня в центр Калужского отделения (бывшее имение «Морозово» близ колонии) и работают по намеченному на год плану. Практические работники приносят на курсы опыт работы по выполнению заданий (по отдельным видам работы или вопросам), который после коллективной оценки совместно с ответственными руководителями станции подвергается дальнейшей обработке и оформлению. На курсах же они получают новые задания для проработки. Один день в неделю (суббота) освобождается от работы с детьми, с тем чтобы каждый работник имел время для проработки курсовых заданий.

В центре сосредоточены вспомогательные учреждения, ведущие и исследовательскую работу: постоянная педагогическая выставка, выявляющая опыт и демонстрирующая изучение детских работ; школьная библиотека, кабинет учебных пособий, педагогическая библиотека и кабинет педагогических материалов, где собираются и подвергаются разработке письменные материалы (отчеты, протоколы, записи, доклады и пр.).

Исследовательская работа по изучению среды осуществляется станцией через школу, курсы учителей и центральную организацию. В настоящее время работа сосредоточена на изучении экономических особенностей района; она складывается из: 1) изучения бюджета типичных крестьянских хозяйств; 2) выявления основных факторов, определяющих экономическую жизнь деревни (района); 3) определения тенденции хозяйственного развития района. Готовые данные используются в плановом хозяйственном строительстве района. (Разработка единого плана волостной работы.) Таким образом, задачей экономической работы является изучение производительных сил района, с тем чтобы конкретно работать над поднятием этих производительных сил через общественно направленную работу школьной организации[3].

10. Городская работа (Московское отделение). В Москве опытная станция не имеет сети своих учреждений, и непосредственная педагогическая работа сосредоточена лишь в двух учреждениях: центральном детском саду и первой трудовой школе, расположенных в районе, где работало общество «Детский труд и отдых» (Вадковский пер., д. 3 и д. 5).

Центральный детский сад открыт станцией в 1922 году. В саду 70 детей и 10 педагогов-работников, включая врача-педагога и зубного врача. Центральный детский сад работает над следующими основными проблемами: 1) место детского сада как социальной единицы района в педагогическом процессе; 2) установление норм работы, изучение ребенка дошкольного возраста в связи с условиями городской жизни данного района, исследование социальных инстинктов детей и пр. В свои задачи коллектив сада ставит работу в районе. Пропаганда идей дошкольного воспитания, охраны здоровья детей и изменения быта осуществляется не только в стенах сада путем консультации для матерей, организации выставок, работы с родителями, но и за пределами его, путем установления связи и конкретной работы с женотделом, комсомолом, фабриками, жилтовариществами, диспансером и пр., а также путем действенным: помощь населению в организации площадок, садов-примитивов и пр. Содержание детской жизни в саду помимо занятий в группах, соответствующих возрастному делению, определяется и свободной группировкой детей по интересам (за исключением 3–4-леток) – столярная работа, конструктивная и пр. Изучение физического облика ребенка (в связи с влиянием среды) и детского коллектива ведется врачом-педологом совместно с педагогами. Результаты см. в сборнике «Среда-воспитатель и проблема детского сада».

Первая трудовая школа основана в 1918 году как опытно-показательная, а с 1919 года вошла в состав учреждений станции. В настоящее время школа-девятилетка имеет 192 учащихся (21 педагог). Школа стремится построить работу так, чтобы дети в окружающей их жизни имели возможность проявлять, применять полученные знания и навыки и, с другой стороны, чтобы из окружающей жизни черпался материал для получения знаний и навыков. Поэтому особенностями школьных занятий являются: 1) использование местного материала и материала, близкого детям как в построении общей программы, так и в содержании отдельных занятий; 2) применение в целом ряде занятий исследовательского метода; 3) включение моментов самообслуживания (кухня) в школьную жизнь в целях привития общественных навыков; 4) организация труда в мастерских как с учебно-образовательными, так и производственными целями: комбинированная, деревообделочная, механическая и переплетная работа; 5) работа школы вне школы, например, пионеры форпоста школы шефствуют над детским садом. Вовлечение населения в совместную работу по созданию новой общественно-трудовой школы осуществляется не только путем бесед с родителями, но и путем создания специальных организаций (совместно с детским садом), содействующих работе школы: комиссия по питанию, комиссия по пошивке одежды.

11. Центр Московского отделения. В центре Московского отделения (на М. Дмитровке, 14) сосредоточены: 1) исследовательская работа; так, например, следует упомянуть о ряде исследовательских семинариев, проведенных в течение 3–4 лет с практическими работниками в дошкольной области: по изучению возрастных особенностей, по методике работы в отдельных областях, по изучению детской речи, по учету дошкольной работы, по грамоте, давших богатый материал, использованный в широкой практике дошкольного дела; 2) учет работы опытной станции в целом и работа с широкими кругами просвещенцев по пропаганде идей станции и достижений в отдельных областях ее работы. Работа осуществляется: 1) педагогической выставкой, выявляющей опыт практической и исследовательской работы станции; 2) кабинетом педагогических материалов станции (где собрано более 1400 названий).

Педагогическая библиотека с иностранным отделом, собранная обществом «Детский труд и отдых», помимо обслуживания всех учреждений станции, ведет консультационную и библиографическую работу и переписку с заграницей.

12. Педтехникум. Материалы работы курсов, проведенных на протяжении ряда лет станцией, послужили толчком к

организации нового типа подготовки работников опытно-педагогических курсов, теперь Опытно-педагогический техникум. Техникум рассчитан на 2 года, имеет 2 отделения: дошкольное и школьное. Число курсантов – 110, преподавателей – 25. Программа техникума построена на проработке материала по темам, соответствующим комплексам, прорабатываемым в детских учреждениях (охрана здоровья, труда и пр.). Техникум имеет свою организацию и является самостоятельным учреждением Первой опытной станции, подведомственным Главпрофобру.

13. Общая организация. Вся работа станции связана единым педагогическим руководством, осуществляемым заведующим станцией С.Т. Шацким и совещаниями ответственных работников и представителей отдельных видов работы станции.

О значении исследовательской работы станции и интереса к ней массового учительства говорят цифры посещаемости педагогической выставки. За зиму 1925/26 года (9 месяцев) прошло 152 экскурсии – 4761 человек, не считая 205 одиночек (в том числе 26 иностранцев из Китая, Америки, Японии, Турции, Германии, Англии, Бельгии. Франции, Испании, Дании, Польши). Результаты работы станции выявлены в целом ряде печатных трудов.

1928

Экзамен как педагогическая проблема

В том исследовании, которое у меня сейчас перед глазами, изучается вопрос об экзамене с точки зрения психологической, и я как педагог весьма счастлив, что данные научного исследования в значительной степени подтверждают то, что мне как педагогу приходится высказывать по поводу экзаменов.

Мой личный опыт в области держания экзаменов довольно велик. За 15 лет моего учения в средней и высшей школах на экзамены в общей сложности у меня ушло не менее 15 месяцев. Поэтому данные личного опыта могут играть известную роль в правильности моих выводов, не говоря уже о том, что в то же самое время, т. е. за эти 15 месяцев, мне приходилось наблюдать и за своими товарищами, которые подвергались экзамену, и за учителями, профессорами, которые экзамены производили.

В общем я мог бы с точки зрения педагогической охарактеризовать свое отношение к экзаменам как резко отрицательное. Оно является отрицательным [ко] всем тем условиям, которые создаются экзаменационными периодами, и по отношению к атмосфере, в которой происходит экзамен, и по отношению к содержанию, и к методам, и к результатам.

Я полагаю, что прочность экзаменационной системы учета знаний учащихся в значительной степени зависит от того, что мы больше всего предпочитаем оценивать словесные формулировки, соответствующие той или другой дисциплине, чем понимание того, что изучили ученики или студенты, и в гораздо меньшей степени нас интересует вопрос о том, как ученики или студенты готовились к экзамену и как они работали в течение длительного периода своих занятий в школе или университете.

Эта вера в словесные формулировки, которые у нас связываются с представлением о ясном, отчетливом мышлении и удовлетворительном запасе знаний по тому или иному предмету, эта вера, повторяю, сложилась веками и в конце концов указывает на большой дефект в нашем собственном мышлении, в нашем отношении и к знанию, и к работе, и к деятельности. Во всяком случае можно сказать, что такая вера, такое стремление оценивать всю сумму умений ученика или студента только по количеству его верных ответов являются в значительной степени односторонними.

Прежде всего мне как педагогу приходится ответить на один вопрос, а именно: в какой атмосфере происходят экзамены, является ли эта атмосфера положительным или отрицательным фактором в деле успешных ответов студентов?

В общем мы можем охарактеризовать эту атмосферу так: все возбуждены, все неспокойны; экзаменующиеся взволнованно ходят взад и вперед, задают друг другу отдельные вопросы, прислушиваются к ответам своих товарищей, присматриваются к способам производства экзаменов со стороны профессора, нервно перелистывают книгу, хватаются за голову. Все это вместе взятое указывает на то, что атмосфера здесь далеко не деловая, далеко не спокойная, не нормальная, а поэтому мы можем рассчитывать лишь на два результата: или эта атмосфера выбивает студента из колеи, если он в известной степени готов для ответа, или эта атмосфера как-то обостряет все его способности, и под влиянием охватившего студента возбуждения он может лучше ответить, чем если бы это было при нормальных условиях. Редко мы можем наблюдать такие случаи, когда знающий студент относится безразлично к экзамену, когда он никакого волнения, вредного для своего ответа, или никакого возбуждения, полезного для него, не испытывает. В общей же массе мы имеем своеобразную студенческую страдную пору, далеко не рабочее состояние общей массы экзаменующихся, а поэтому, раз дело происходит в ненормальных условиях, мы наблюдаем значительное понижение качества работы и случайность тех выводов, которые получаются в связи с экзаменами.

Интересно отметить, что у тех студентов, которые уже привыкли держать экзамены, вырабатываются своего рода приспособительные навыки. Опытный студент, конечно в известной степени, знает того профессора, у которого он будет экзаменоваться; он его оценивает с точки зрения строгости, придирчивости, раздражительности, спокойствия, мягкости, вкусов, интересов и привычки выдвигать приблизительно одни и те же вопросы для разных студентов.

Внешний вид экзаменующихся довольно жалкий: на лице написаны страх, нерешительность, опасение, искательное выражение лица, извиняющийся тон; редко можно увидеть спокойную фигуру.

Если мы от этой атмосферы перейдем к самому содержанию экзаменов, то здесь мы должны в известной степени обратиться к помощи математики, и теория вероятностей верных и неверных ответов должна бы нам в значительной степени помочь разобраться в этом трудном деле.

Если представить себе, что в среднем студент экзаменуется 20 минут, что общее количество страниц всевозможных курсов, по которым он должен ответить, в среднем достигает до 600 страниц и что в час, спокойно говоря, можно прочесть вслух около 30 страниц, то выходит, что на долю 20 минут придется не больше

10 страниц, т. е. одной шестидесятой части курса. Таким образом, из общей массы проблем, формулировок, чертежей, рисунков, которыми заполнены учебники, для использования во время экзаменов идет только одна шестидесятая часть, и по этой одной шестидесятой части мы должны судить о качестве усвоения остальных 59 частей.

Я думаю, что как бы ни был опытен, искусен профессор, во всяком случае эта задача, т. е. по маленькому кусочку курса судить об усвоении всего курса, является для него чрезвычайно трудной. Вполне понятно, что случайность играет здесь громадную роль. Известны факты, когда студенты заранее идут на эти случайности и очень часто выигрывают. Наблюдались такие случаи, когда студенты изучают к экзаменам только нечетные билеты, когда они штудируют только первую часть курса или когда они отбирают такие главы, которые больше всего привлекают внимание экзаменатора.

Я не думаю, чтобы существовала определенная отчетливая система, вполне целесообразная для того, чтобы студент мог в краткий срок привести в систему те знания, которые он должен мобилизовать для своего 20-минутного ответа. В самой системе подготовки к экзаменам чрезвычайно много разнообразия, и поэтому элемент случайности увеличивается еще в более значительной степени.

К этому можно еще прибавить то соображение, что весьма часто студент является перед лицом профессора впервые и профессор начинает не только убеждаться в том, что хорошо или плохо студент знает тот или другой курс, но присматривается также и к целому ряду других качеств студента, т. е., вернее, он должен был бы ориентироваться во всех сторонах деятельности студента, хотя он должен ограничиться в силу вышеизложенных условий только одной стороной.

Итак, то, что нужно положить в основу всяких суждений, связанных с содержанием экзаменов, – это то, что содержание это случайное и что даже случайность возводится до некоторой степени в принцип, что происходит тогда, когда профессор начинает, так сказать, гонять студента по всему курсу, выбирая из различных отделов небольшие кусочки. В общем количество знаний, которые должен выложить студент на экзамене, не превосходит одной шестидесятой части всего курса; тем не менее по этим отдельным, случайным ответам профессор устанавливает суждение, по-видимому, достаточно для него полное и удовлетворительное, о познаниях студента вообще и ставит ему ту или другую отметку.

Методы производства экзаменов весьма различны; они, в

сущности говоря, настолько различны, насколько разнообразны темпераменты, вкусы и опыт самих профессоров, которые подвергают студентов экзаменам. Но в большинстве случаев – это метод, который заставляет профессора ловить студентов, а студентов – скрывать свое незнание; профессор нападает, студент обороняется, и ни о каком деловом подходе здесь речи быть не может. В результате таких экзаменов получается в значительной степени случайное суждение со стороны профессора о познаниях студента, а у студента – сознание своей удачи или неудачи. Так обыкновенно и формулируются результаты экзаменов: студенту «удалось» или «не удалось» выдержать экзамен. Всякий студент знает, что профессор при средних знаниях всегда может его провалить, и, таким образом, самый характер отношения человека, который экзаменует, к тому, кого он экзаменует, определяет в значительной степени размер этих удач или неудач студентов.

Следовательно, приходится признать, что атмосфера, в которой происходят экзамены, весьма неблагоприятная для работы. Обычные методы, которыми пользуются профессор для производства экзаменов и студент для ответов, весьма неудовлетворительны по своему качеству, и само содержание процесса экзаменов в значительной степени носит характер случайности.

Таким образом, в результате не может получиться тех выводов, к которым мы обыкновенно приходим, потому что ни у какого экзаменатора нет ни времени, ни охоты знать про те стороны деятельности студента, которые являются у него наиболее ценными, т. е. ни о его научных интересах, ни о его навыках к научной работе, ни о его понимании, ни о том, как думает студент приложить все это к своей будущей деятельности.

В конечном итоге мы толкаем всю массу нашей молодежи на то, чтобы она наиболее ценные части своей работы оставляла в стороне и придавала громадное значение как раз тому, что носит характер внешний, формальный.

Я бы не сказал, что при таких условиях держит экзамен студент; в сущности говоря, держит экзамен все высшее учебное заведение, в котором студент учится, или, вернее, вся система занятий, которая укоренилась в этом высшем учебном заведении. Если бы профессор, сторонник экзаменов, ясно себе представил, что в сущности он экзаменует самого себя, свой метод занятий, свой способ чтения лекций, свою консультацию, свое участие в конференциях вместе со студентами, свое собственное отношение к науке, то ему пришлось бы многое из самых ясных и простых вопросов пересмотреть заново.

Я полагаю, что экзаменационная система, бесспорно, вредна для студентов, но она не в меньшей степени вредна и для самих профессоров; она вредна потому, что приучает профессоров слишком презрительно, слишком внешне смотреть на молодого человека, который занимается в высшем учебном заведении, она вредна для него потому, что отстраняет от него гораздо более глубокие задачи, чем те, которые обычно он себе ставит для своего преподавания. Задачи эти таковы: воспитывать интерес к знанию, обучать умению работать, помогать выработке призвания, ориентировке в той или другой намеченной студентом деятельности.

Вот если бы так был поставлен вопрос, если бы действительно на эти стороны обращалось главное внимание, то тогда мы могли бы достигнуть того, чтобы студент не старался скрывать своего незнания, а, наоборот, весьма желал бы, чтобы его работа, его понимание предмета были бы проверены. Мне кажется, что как раз вот в этих направлениях и надо искать разрешения интересующей нас проблемы.

Разумеется, мы, руководители высших учебных заведений, должны знать, какую благотворную роль во всякой работе играет контроль; и когда мы сами производим наши научные работы, то мы вырабатываем этот способ проверки себя, контролируем свои выводы, но я не вижу, чтобы в системе наших занятий у наших студентов такого рода умение и интерес к контролю тем или другим путем могли бы выработаться. Все это происходит потому, что мы, руководители занятий в высших учебных заведениях, не педагоги и вопрос о методе наших занятий, о методе занятий самих студентов, о рационализации этих занятий – для нас еще вопрос новый, чужой, на который мы почти не обращаем внимания и, конечно, его не разрабатываем.

Мне кажется, что для учебного заведения, да еще высшего, убеждаться в конце года, что студент не знает, – это слишком поздно. Это обстоятельство в работе студента является случаем запущенности, указывающим на неправильность в самой системе организации занятий в высшем учебном заведении. Случайные результаты могут происходить от случайной системы или, вернее сказать, от бессистемности, и как бы ни отстаивали эту экзаменационную систему, мы не можем не констатировать связи, которая существует между этими отдельными месячными периодами работы и экзаменующимися.

Студенты и экзаменующие профессора работают, положим, в неблагоприятных условиях случайных методов и случайных результатов, но эта работа является работой вынужденной; она завершает весь тот круг неорганизованности, хаоса и

бессистемности, которые существуют у нас в общем плане университетских занятий.

Мы уже привыкли к терминам, которые, в сущности говоря, должны в нас возбуждать величайшие опасения и тревогу: перегрузка учащихся, перегрузка профессоров, калейдоскопичность наших программ, громоздкость учебных планов, непроизводительная трата времени.

Систему занятий в высших учебных заведениях надо подвергнуть весьма тщательному анализу, упорядочить ее, разгрузить и привести в гораздо большую стройность. Необходимо гораздо больше говорить о качестве, чем о количестве работы, и при хорошей организации работы в высшем учебном заведении не будет надобности в этом, совершенно не могущем быть ничем оправданным периоде работ, – периоде экзаменов.

Весь студент, со всеми навыками в работах, со всеми решениями, проблемами, поставленными вопросами, должен быть подвергнут оценке. Минуя все эти важнейшие стороны работы и обращаясь только к 20-минутному выпытыванию клочков и обрывков знаний, мы вовсе не можем судить о его ценности ни как студента, ни как общественного работника в дальнейшем.

1929

Толстой-педагог

I

«Л.Н. Толстой выступил, как великий художник, еще при крепостном праве. В ряде гениальных произведений, которые он дал в течение своей более чем полувековой литературной деятельности, он рисовал преимущественно старую, дореволюционную Россию, оставшуюся и после 1861 г. в полукрепостничестве, Россию деревенскую, Россию помещика и крестьянина».

«И Толстой не только дал художественные произведения, которые всегда будут ценимы и читаемы массами, когда они создадут себе человеческие условия жизни, свергнув иго помещиков и капиталистов, – он сумел с замечательной силой передать настроение широких масс, угнетенных современным порядком, обрисовать их положение, выразить их стихийное чувство протеста и негодования».

«В произведениях Толстого выразились и сила и слабость, и мощь и ограниченность именно крестьянского массового движения. Его горячий, страстный, нередко беспощадно-резкий протест против государства и полицейски-казенной церкви передает настроение примитивной крестьянской демократии, в которой века крепостного права, чиновничьего произвола и грабежа, церковного иезуитизма, обмана и мошенничества накопили горы злобы и ненависти. Его непреклонное отрицание частной поземельной собственности передает психологию крестьянской массы в такой исторический момент, когда старое средневековое землевладение, и помещичье и казенно-“надельное”, стало окончательно нестерпимой помехой дальнейшему развитию страны и когда это старое землевладение неизбежно подлежало самому крутому, беспощадному разрушению. Его непрестанное, полное самого глубокого чувства и самого пылкого возмущения, обличение капитализма передает весь ужас патриархального крестьянина, на которого стал надвигаться новый, невидимый, непонятный враг, идущий откуда-то из города или откуда-то из-за границы, разрушающий все “устои” деревенского быта, несущий с собою невиданное разорение, нищету, голодную смерть, одичание, проституцию, сифилис – все бедствия “эпохи первоначального накопления”…» *(В.И. Ленин)*

Этими сторонами своего гениального творчества Толстой

близок, дорог и нужен нам. Но страстная, глубокая и изумительно одаренная натура Толстого отразила не только тяжкие условия жизни крестьянства и уродливости отмирающего помещичьего дворянства: «Но горячий протестант, страстный обличитель, великий критик обнаружил вместе с тем в своих произведениях такое непонимание причин кризиса и средств выхода из кризиса, надвигавшегося на Россию, которое свойственно только патриархальному, наивному крестьянину, а не европейски-образованному писателю. Борьба с крепостническим полицейским государством, с монархией превращалась у него в отрицание политики, приводила к учению о “непротивлении злу”, привела к полному отстранению от революционной борьбы масс 1905–1907 гг. Борьба с казенной церковью совмещалась с проповедью новой, очищенной религии, то есть нового, очищенного, утонченного яда для угнетенных масс. Отрицание частной поземельной собственности вело не к сосредоточению всей борьбы на действительном враге, на помещичьем землевладении и его политическом орудии власти, т. е. монархии, а к мечтательным, расплывчатым, бессильным воздыханиям. Обличение капитализма и бедствий, причиняемых им массам, совмещалось с совершенно апатичным отношением к той всемирной освободительной борьбе, которую ведет международный социалистический пролетариат».

Жизнь Толстого, и общественная и личная, полна противоречий, изумительно ярко отраженных им в его художественных и философских работах. Их он постоянно чувствовал, их описывал и с ними сошел в могилу. И, конечно, прав В.И. Ленин, когда указывал на то, что «противоречия во взглядах Толстого – не противоречия его только личной мысли, а отражение тех в высшей степени сложных, противоречивых условий, социальных влияний, исторических традиций, которые определяли психологию различных классов и различных слоев русского общества в пореформенную, но дореволюционную эпоху». Кстати, надо отметить, что мысль Ленина о том, что взгляды Толстого являются и в своей критической части, касающейся церкви, государства, буржуазии, и в области идеологии отражением крестьянской среды, весьма родственна самому великому художнику. Он это подчеркивает чрезвычайно часто, приводя разнообразные встречи, разговоры, мнения крестьян по различным вопросам – и хозяйственным, и общественным, и религиозным. Он старался возможно глубже проникнуть в миросозерцание крестьянина и переработать его так, что оно стало его собственным, толстовским. Известно, что… наиболее сильно влия[ли] на Толстого в религиозном отношении,

по признанию самого Толстого, крестьяне Бондарев и Сютаев («Все в тебе – царство божие внутри вас»). Идеализация земледельческого труда, отрицательное отношение к фабричной работе («господская наука»), опрощение, самый язык – сочный, простой и выразительный, оценка культуры – все это указывает на сильное стремление вобрать в себя, сделать своим то, чем «люди живы» в их огромной массе. Но гигантская задача – двинуть эту массу вперед, дать ей новую технику, сделать культурные средства жизни доступными для всех, а не для кучки привилегированных, – оказалась по силам лишь мощной организованности пролетариата. Мы видим, что благодаря борьбе стена между основными группами трудящихся рухнула. Люди оказались «живы» совместной борьбой против тех сил, которые так критиковал Толстой и по отношению к которым рекомендовал «непротивление». В сущности все то, что мы можем сказать по поводу Толстого – великого художника слова, в равной степени верно и по отношению к Толстому-педагогу.

Надо отметить одну черту в творчестве Толстого: оно было весьма сильно связано с проявлением его педагогических интересов.

В самом деле, первая вещь Толстого была своего рода педагогическим романом, его путешествие по Европе было в значительной степени посвящено знакомству с педагогикой заграничных школ. Перед тем как писать «Войну и мир», Толстой три года занимается практически с крестьянскими ребятами, издает журнал «Ясная Поляна», организует «опытную школу», разрабатывает методические вопросы, собирает и обучает молодых учителей педагогическому делу. Перед созданием «Анны Карениной» Толстой два года работает с огромным увлечением над азбукой и арифметикой, пишет ряд статей по народному образованию и забрасывает все свои литературные работы. Он становится общественным работником, организует школы в Крапивенском уезде Тульской губернии, мечтает о создании педагогических курсов для учителей.

Два года чрезвычайно оживленной работы – и Толстой бросает педагогику сразу. Он чувствует усиленный прилив художественного творчества и принимается за свой второй роман.

Длинный ряд лет после «Анны Карениной» может быть охарактеризован как непрерывная борьба между художественным творчеством и педагогикой: Толстой – философ, учитель, разрабатывающий пути массового воспитания не только детей, а главным образом взрослых. Целый ряд деятельностей (искусство, наука, труд, политика, земельные реформы, отрицание насилия, принуждения как метода массовой воспитательной работы)

Толстой рассматривает с воспитательной точки зрения. Наряду с вопросами воспитания он все более и более выдвигает вопросы самовоспитания и своеобразно религиозные. Педагогика одолела художника.

Громадное значение, которое еще совершенно нами не использовано, надо придавать критике Толстым буржуазной педагогики. Об этом он совершенно определенно говорит: «Ужасно смотреть на то, что богатые люди делают со своими детьми. Когда он молод и глуп и страстен, его втянут в жизнь, которая ведется на шее других людей, приучат к этой жизни, а потом, когда он… не может жить иначе, как требуя для себя труда других, – тогда откроют ему глаза. И выбирайся как знаешь: или стань мучеником, отказавшись от того, к чему привык и без чего не можешь жить, или будь лгуном».

Поэтому Толстой заявлял, что не может он радоваться рождению детей богатых сословий, из которого «разводятся дармоеды».

«Всякого ребенка из достаточных классов самим воспитанием, – утверждает Толстой, – ставят в положение подлеца, который должен нечестной жизнью добывать себе по крайней мере 500 р. в год».

Не менее резко отзывался Толстой и о религиозно-церковном воспитании: «Преподавание так называемого закона божия детям, которое совершается среди нас, есть самое ужасное преступление, которое можно только представить себе. Истязание, убийство, изнасилование детей ничто в сравнении с этим преступлением.

Правительству, правящим властвующим классам нужен этот обман, с ним неразрывно связана их власть, и потому правящие классы всегда стоят за то, чтобы этот обман производился над детьми и поддерживался бы усиленной гипнотизацией над взрослыми; людям же, желающим не поддержания ложного общественного устройства, а, напротив, изменения его, и, главное, желающим блага тем детям, с которыми они входят в общение, нужно всеми силами стараться избавить детей от этого ужасного обмана. И потому совершенное равнодушие детей к религиозным вопросам и отрицание всяких религиозных форм без всякой замены каким-либо положительным религиозным учением все-таки несравненно лучше еврейско-церковного обучения, хотя бы в самых усовершенствованных формах».

Весьма критически относился Толстой и к современным ему школам и педагогам. Всю силу своего критического дара он обрушивает на известные ему школьные системы и при всяком удобном случае затевает спор с обычными воззрениями педагогов на школу и педагогическое дело.

Как всегда, Толстой здесь несколько парадоксален. Обычное состояние духа школьника он называет «странным психологическим состоянием», заключающимся в том, что высшие способности – воображение, творчество – уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа подряд, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы. Это школьное состояние души, по его словам, развивает способность подавлять в себе высшие свойства для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием, т. е. страха, напряжения памяти и внимания.

«Всякий школьник, – говорит Толстой, – до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния».

Весь сарказм Толстого по отношению к учителям вылился в горьком утверждении, что «школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить».

Совершенно ясно, что в общем к официальной педагогике Толстой относился чрезвычайно скептически. По его мнению, педагогика есть наука о том, каким образом, живя дурно, иметь хорошее влияние на детей, что равносильно положению в медицине: живя против законов природы, все-таки быть здоровым.

Если бы собрать все критические замечания Толстого по отношению к обычной школе, ее задачам, организации, методам, педагогам, педагогическим воззрениям буржуазного общества воедино, мы имели бы чрезвычайно сильное оружие даже теперь против современных нам буржуазных тенденций, обычаев, суждений и интересов в педагогической области. Критика Толстого резка, жестока, вскрывает с необычайной смелостью все лицемерие буржуазного общества. Это было очень полезно и для внутреннего и для внешнего употребления: ведь Толстой – мировой писатель, крупнейший моральный авторитет за границей и поныне. Не думаю, чтобы его отношение к церкви, государству, капиталистической системе сильно пропагандировалось за границей, особенно в настоящее время, когда все средства обмана широких народных масс рабочих и крестьян особенно сильно пущены в ход – от самых грубых до самых тонких.

Прежде чем перейти к изложению основных черт педагогики Толстого, я остановлюсь на том, как сам писатель определяет метод своего художественного творчества. Толстого-художника не отделить от Толстого-педагога. Выше я указывал на соотношения

между периодами развития педагогических и литературных интересов Толстого. Разбираясь в существе его педагогического творчества, я прихожу к убеждению, что в основном он руководился одними и теми же приемами. Вот что об этом говорит сам Толстой (письмо к Н.Н. Страхову, 1876 г.):

«Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собою, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особо, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится… Выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя; а можно только посредственно – словами описывая образы, действия, положения». Образы, действия, положения, описываемые словами, сцеплены с рядами связанных между собой фактов, и каждое положение, образ, действие есть одно из звеньев общей цепи фактов. Толстой берет из цепи главное в данных условиях звено, и мы можем по этому звену восстановить картину всего комплекса фактов. В этом, я думаю, вся сила изобразительного таланта Толстого. Но он не только художник-писатель, а и художник-педагог. Свою писательскую манеру Толстой переносит и на педагогическую работу.

Но в этом и основная сила его педагогики: он не берет отдельных частей педагогического дела, не рассматривает и не проводит практически в жизнь каждую часть отдельно, а все время имеет перед глазами связное сцепление частей, взаимодействие их между собой, создает фон, на котором развертывается педагогическая действительность. Для Толстого невозможно разбирать отдельно идею школы, программу, методы работы, ученика, учителя и среду, в которой работает школа. Эта способность целостного подхода к творчеству художественному и практическому и создала тот стиль Толстого, который ставит его на такую высоту среди мировых художников. Это и дало ему возможность создать такой педагогический шедевр, как статья о том, «кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Статью эту я считаю единственным в своем роде педагогическим произведением во всей мировой литературе, к тому же необычайно тонко художественно написанным. Я думаю, она настолько известна, что цитировать ее нет никакой надобности: укажу на то, что в ней Толстой глубоко верно нашел, что успех школы есть верные отношения между учеником и учителем и учениками между собой, и тем создал живую школу.

Учитель относится к ученику как к человеку, у которого есть серьезные дела, мысли, запросы, он не приспособляется, а

работает вместе с ним над общим делом, – суть деловых, товарищеских отношений показана чрезвычайно ярко и понятно.

Учитель не становится по отношению к ученику в фальшивое положение непререкаемого авторитета – он тоже ошибается, ищет ошибки свои и исправляет их перед учениками.

Учитель ценит опыт ученика, ученик знает, уверен, что учиться – значит получать ответ на свои жизненные вопросы. При этих условиях и происходит то самое трудное, над чем обычно мучаются передовые учителя, – вести ребенка к самостоятельной работе.

Здесь же описана и основа того метода, который рекомендует Толстой для работы с учениками (имеется в виду литературная), но я считаю, что этот метод годится почти для всякой работы с детьми.

1) Предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересующие самого учителя.

2) Давать читать детям детские сочинения и только детские сочинения предлагать за образцы, ибо детские сочинения всегда справедливее, изящнее и нравственнее сочинений взрослых.

3) (Особенно важно). Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечаний ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике.

4) Так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела, состоящем в том, чтобы, во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и облечь ее; в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место; в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время, думая и записывая, одно не мешало другому…

Некоторые из этих сторон труда я первое время брал на себя, постепенно передавая их все на их заботу.

В следующих статьях («Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы») Толстой захватывает все вопросы школьного преподавания: язык, математику, историю, географию, рисование, пение, закон божий. Он касается и содержания занятий, и методики их, и ряда общих вопросов воспитания, попутно давая прелестные, полные тонких наблюдений над детьми бытовые картинки. Картинки эти стоят хорошего психологического

исследования и сами по себе являются замечательными художественными произведениями.

Конечно, нельзя было ожидать от Толстого, чтобы он разрешил ряд педагогических вопросов, многие из которых остаются еще и поныне таковыми. Самое ценное в его яснополянских статьях – это наблюдения над детьми и учителями, и дело изучения ученика в школе и учителя, работающего с учениками, и школьного общества было поставлено Толстым на верный путь. И выводы, к которым он пришел, имеют очень большую ценность и в настоящее время.

II

Громадное значение Толстой придавал среде, окружающей ребенка, и тем средствам, при помощи которых она может воспитать его. Он указывает на то, что «ребенок никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия… Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью».

Кроме значения этих домашпих условий, еще большую роль играет, по утверждению Толстого в начальном периоде его педагогических интересов, общественная среда. Он приводит в доказательство этой мысли картины общественной жизни в Марселе, во Франции.

«Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения (учебные. – С.Ш.), не видав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ… понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный… Где же он приобрел все это?

Я невольно, – продолжает Толстой, – нашел этот ответ в Марсели, начав после школ бродить по улицам… музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам». По самому беглому подсчету, из 250 000 жителей пятая часть изустно поучается ежедневно в этих народных школах. Даже в маленьких кафе даются маленькие комедийки, сцены, декламируются стихи. «То

самое, что я видел в Марсели, и во всех других странах… там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован… Образование идет своим независимым от школ путем».

Это внешкольное образование Толстой называет бессознательным. Школьное – сознательным. Любопытно, что мысль об огромном значении «бессознательного» воспитания, т. е. воспитания, даваемого жизнью, привела Толстого к попытке отобразить ее в виде математической схемы-чертежа, хотя иллюстрирующей отношение Толстого к близкой ему области – художественному творчеству, но имеющей более широкое значение.

«Заметили ли вы, – пишет он в 1872 году Н.Н. Страхову, – в наше время в мире русской поэзии связь между двумя явлениями, находящимися между собой в обратном отношении: упадок поэтического творчества всякого рода – музыки, живописи, поэзии, и стремление к изучению русской народной поэзии всякого рода – музыки, живописи [и украшения], и поэзии. Мне кажется, что это даже не упадок, а смерть с залогом возрождения в народности. Последняя волна поэтическая – парабола была при Пушкине на высшей точке, потом Лермонтов, Гоголь, мы грешные, и ушла под землю. Другая линия пошла в изучение народа и выплывает, бог даст, а Пушкинский период умер совсем, сошел на нет…

Вы поймете, вероятно, что я хочу сказать. Счастливы те, кто будут участвовать в выплывании…». Если перевести эти мысли на их социальное значение, то изучение всех процессов жизни народных масс, и экономических и бытовых, может дать тот запас фактов, пользуясь которыми можно построить настоящее человеческое «будущее»…

III

«Школа, нам бы казалось, – говорит Толстой, – должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогическою лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования». Яснополянская школа была действительно опытной. С этой точки зрения она представляет очень большой интерес. Главные вопросы, которые в ней разрешались, были следующие: свобода и

принуждение в занятиях с детьми, методы вызывания творчества у детей, детское сообщество и дисциплина, интересы детей и их успешность, дисциплина и наказания, разработка методов преподавания языка, математики, естествознания, рисования, пения и т. д., развитие критического умения у детей, взаимоотношения учителя и учеников. В этих опытах удачными были занятия языком и математикой, рисованием (хотя оно касалось только форм изображения) и отчасти пением. Неудачу попыток в области естествознания, истории и географии Толстой признает совершенно определенно.

Особое место занимает преподавание закона божия, которое Толстой считал удачным; но то, что им дано, говорит, напротив, о полной неудаче.

На этом случае стоит несколько остановиться. Есть у Толстого одна весьма интересная мысль, выясняющая сущность его интереса к педагогике.

Он говорит, что педагогика путем опыта разъясняет многие вопросы и повторением одних и тех же явлений переводит вопросы из области мечтания и рассуждения в область положений, доказанных фактами.

Мне даже думается, что область опытной педагогики давала возможность проверить Толстому большое количество важнейших тем, которые занимали его в соответствующий период времени. Толстому было ясно, что законы человеческих соотношений одни и те же и для детей, и для взрослых. Об этом он говорит много раз, и параллели в этой области он проводил неоднократно. В жизни Толстой был неутомимым наблюдателем с изумительно развитой верностью и отчетливостью взгляда. С детьми же он экспериментировал для того, чтобы быть свидетелем повторения одних и тех же явлений и набрасывать первые выводы, которые применяет в широком масштабе в своих романах. С этой точки зрения педагогика Толстого может быть тем, чем бывают эскизы для художника или предварительные упражнения в сочинении для музыканта: они, так сказать, набивают руку, чтобы с тем большей уверенностью приступить к созданию глубоко их захватывающего труда – картины, симфонии или оперы. Те варианты, наброски, попытки, которые предварительно создавал Толстой, все же были мечтания и рассуждения, а не были доказаны фактами. Фактов он искал отчасти и в педагогике.

Как бы то ни было, но в опыте преподавания Ветхого и Нового Завета деревенским детям всплывает, обнаруживается одно из крупнейших и мучительнейших в его дальнейшей жизни противоречий Толстого. Если вспомнить, что он писал про преподавание церковного учения детям в 1899 году, то здесь он

как раз и занимался этим преступным делом. Основное противоречие жизни Толстого состояло в том, что он был (и мучился от этого) барин. Его педагогическая деятельность развертывалась по одну сторону оврага, который разделял господскую усадьбу Толстого от деревни Ясная Поляна. Из этой деревни приходили деревенские дети к барину, который, несмотря на гигантскую работу над собой, барином все же оставался. Чуткому Толстому нельзя было не чувствовать этого. И вот этот барин обучает детей еврейско-церковным сказкам и легендам, он утверждает, что лучше этой пищи нельзя найти для детей (то, что позднее он начисто отверг). …Все то, что он с такой силой критиковал, на что обрушивался со всей своей колоссальной силой негодования и презрения, – это как раз и пропагандировалось им среди крестьянских ребят в самую горячую пору его педагогической «весны». Это противоречие – представителей двух враждебных классов, противоречие классовых интересов – Толстой тогда же, когда делал это «преступное» дело затемнения детских голов (преступное, по своему позднейшему, спустя много лет, признанию), не мог не чувствовать. Поэтому не может теперь показаться странным, что самые образцы изложений библейских сказаний, которые приводит Толстой в журнале «Ясная Поляна» как удачные, в сущности сухие, натянутые и ни в какой мере не напоминают великолепных и правдивых строк «Солдаткина житья», написанных детьми при горячем сочувствии гениального писателя. Здесь чутье барину изменило.

Толстой чувствует свое противоречие, но продолжает думать (и в «Войне и мире» это сказывается), что дело можно исправить; уничтожить классовую вражду, недоверие, лицемерие возможно исправлением того класса, к которому он принадлежит по рождению. Он бьет в набат, угрожает, взывает к совести, бичует недостатки своей среды, оставаясь в ней, и, конечно, чувствует ложь и фальшь своего положения. Все симпатии Толстого принадлежат крестьянам, их детям, их быту, их простоте, здравому смыслу и их смирению. Все зло – от правящих классов. Кто же должен сопротивляться этому злу? И от какого класса требует в конце своей мучительной жизни Толстой непротивления злу насилием?

Таким образом, в опытной школе Толстого наряду с изумительными, глубоко верными, захватывающими своей правдой педагогическими положительными фактами были и совсем другие положения, которые доказывались многочисленными фактами, но из областей мечтаний и рассуждений все-таки не переходили. Социальные противоречия

переходили в педагогические.

Все, что написано Толстым, в особенности его известная статья «Так что ж нам делать?», говорит о том, что он сознавал в себе это основное противоречие, ставшее главным его мучением жизни. Но сил уничтожить его не хватило даже у Толстого. Его философия была бессильна разрешить его. Это – беда его жизни.

В 1911 году цензура вычеркнула из последнего труда Толстого «Путь жизни» среди прочих мест цитату из Гейне:

«Странное дело! Во все времена негодяи старались маскировать свои гнусные поступки преданностью интересам религии, морали и патриотизма».

IV

В главе, посвященной преподаванию «священной истории», истории и географии, приведены, с моей течки зрения, как невольные доказательства «противоречий» ценнейшие замечания Толстого об экзаменах и, очевидно, в связи с ними относительно «духа» школы.

«Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отвечания на вопрос), – говорит Толстой, – является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется приготовлением к экзаменам или урокам. Ученик гимназии учится… искусству отвечания на экзаменах… Ежели посторонний хочет оценять… степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний. Другого средства нет, и все попытки экзамена суть только обман, ложь и препятствия преподаванию. В деле преподавания один самостоятельный судья – учитель, и контролировать могут его только сами ученики». В последней фразе мы, конечно, не будем соглашаться с тем, что есть только один судья – учитель, ибо есть общественная оценка его работы. Но право контролирования учителя учеником замечательно для времени Толстого и верно для современной нам школы.

Эти соображения подводят Толстого к убеждению, что «есть в школе что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, – это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т. е. что учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожить этот дух… Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы (принудительному –

С.Ш.), в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в прямом отношении к числу учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика к другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, – что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи…

Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка Задача учителя… состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему… Но продержите его (ученика – С. Ш.) в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать полчаса, он станет заниматься щипанием соседа…

…Обыкновенно вновь пришедший ученик сначала схватывает только вещественную сторону дела и весь погружается в наблюдение… Как в нем распустился цветок понимания и когда, – узнать трудно».

Я думаю, что обычно мы совершенно упускаем из виду эту связь между распусканием, как говорит Толстой, цветка понимания у каждого ученика и духом класса. Понимать в процессе организации занятий, в установлении свободной (внутренней) дисциплины, в возбуждении интереса к делу роль общественной атмосферы, реально образующейся в каждой группе учеников, – значит, овладеть существеннейшей чертой в искусстве преподавания. По-видимому, эта идея весьма часто руководила Толстым в его способе изображать людей на фоне законов того сообщества, которые возникают, действуют при каждой групповой сцене, описываемой писателем.

V

Чему надо учить? Что должно явиться содержанием занятий? Что служит основанием программы? Педагогические опыты Толстого привели его к убеждению, что учение должно быть ответом на разнообразные вопросы, возникающие в жизни детей, что в народной школе исторические, естественные и математические науки сливаются вместе и «вопросы по всем этим наукам ежеминутно представляются».

По отношению к программе, к вопросу, – чему учить? – Толстой в начале своей педагогической деятельности брал то, что ему было известно, и вел занятия по обычным предметам: язык, математика, естествознание, география и т. д. Экспериментируя с ними, он приходит к выводу, что жизненное обучение является гораздо более нужным для детей, чем школьное. Жизненное образование он называет бессознательным, а школьное – сознательным. По его мнению, необходимо, чтобы сознательное шло параллельно, соответствовало бессознательному. Следующая мысль его была в том, что школа должна давать такую программу, которая «нужна народу». Внимательно анализируя требования «народа», Толстой считает основанием программы грамоту и счет, причем в понятие грамоты у него входит и изложение, простое и понятное, главнейших явлений природы. Но в первую половину своих педагогических работ – до 80-х годов – его больше занимают вопросы, как учить и как составлять книги и учебники для детей, чем то, ч е м у учить.»Чему учить» совпало с последним периодом его деятельности, когда вопросы религиозные, нравственного воспитания и тесно связанного с ними воспитания трудового захватили его всецело. Составление азбуки, книг для чтения и арифметики поглотили массу сил. Ему страстно хотелось огромной массе простого народа помочь созданием наиболее удобных для него систем обучения грамоте и счету. Для педагога оба эти труда Толстого представляют величайший интерес своей оригинальностью, простотой и великолепно выдержанной, тонко разработанной системой.

Говоря об «Азбуке» и книгах для чтения, надо обратить особое внимание на язык, которым они написаны. Я думаю, что вообще в русской литературе нет таких изумительных по сжатости и точности, простоте и художественности языка рассказов, как в этих книгах для детского чтения. Для примера можно указать на «Кавказского пленника». В необычайно тщательной работе над языком детских рассказов был для него величайший смысл, который он так выяснял в письме к Н.Н. Страхову:

«От публики я не только не жду суждений, но боюсь, как бы не раскусили. Я нахожусь в положении лекаря, старательно скрывающего в сладеньких пилюлях пользительное, по его мнению, касторовое масло и только желающего, чтобы никто не разболтал, что это лекарство, чтобы проглотили, не думая о том, что там есть, а оно уж подействует…».

Он задумывается над языком и спрашивает: «Не ложный ли прием, не ложный ли язык, которым мы пишем и я писал?»

«Я изменил приемы своего писания и язык, но, повторяю, не

потому, что рассудил, что так надобно. А потому, что даже Пушкин мне смешон… а язык, которым говорит наш народ и в котором есть звуки для выражения всего, что только может желать сказать поэт, – мне мил… Захоти сказать лишнее, напыщенное, болезненное – язык не позволит, а наш литературный язык без костей; так набалован, что хочешь мели – все похоже на литературу… Я… просто люблю определенное, ясное и красивое и умеренное и все это нахожу в народной поэзии и языке и жизни и обратное в нашем».

Он советует пропускать все статьи в народном журнале через цензуру дворников, извозчиков, черных кухарок: «Если ни на одном слове чтецы не остановятся, не поняв, то статья прекрасна. Если же, прочтя статью, никто из них не может рассказать, про что прочли, статья никуда не годится».

Перед «Азбукой» Толстой целый год занимался греческим языком до того, что, по его словам, во сне читал по-гречески. Он кончил «Азбуку» и пишет: «Теперь я начинаю новый, большой труд… Я теперь вообще чувствую себя отдохнувшим от прежнего труда и освободившимся совсем от влияния на самого себя своего сочинения… Я берусь за работу с радостью, робостью и сомнениями, как и в первый раз».

Таким образом, та роль педагогики в литературном творчестве Толстого, о чем мне приходилось упоминать выше, здесь находит свое подтверждение.

Педагогические интересы Толстого усилились в последний период его деятельности – общественно-религиозный. Он отчасти приводит в ясность свои прежние мысли, но главным образом разрабатывает вопросы содержания воспитания.

Если раньше он горячо возражал против объединения понятий воспитания и образования, то теперь он их считает неотделимыми. Чему надо учить детей – для Толстого вполне ясно. «Первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, – это ответы на вечные и неизбежные вопросы… Первый: что я такое и какое мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда и при всех возможных условиях дурным?..

Что же касается дальнейших предметов знания, то… весьма вероятно, что первыми, после религии и нравственности, предметами будут изучение жизни людей самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятий, средств существования, обычаев, верований, миросозерцаний. После изучения жизни своего народа… изучение жизни других

народов… их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев…».

При изучении жизни людей, «соответственно своей важности для разумной жизни, займут свои соответствующие места зоология, математика, физика, химия и другие знания».

«Хорошо же все, что соединяет людей, дурно то, что разъединяет». Потому хорошая и дурная программы должны оцениваться по этому основному признаку.

Мы видим, что программная часть оказалась в педагогике Толстого самой слабой. В ней и сказывается то основное противоречие, о котором мы говорили раньше.

Огромная сила критики Толстым буржуазного строя, совершенно исключительное по яркости изображение всех ужасающих, гнусных его последствий, необходимость борьбы с ними, борьбы всеобщей, упорнейшей, – это все колоссальные плюсы Толстого; но когда он переходит к способам борьбы, тут он рекомендует тем, кто поддерживает собственность, право сильного, эксплуатации, кому они выгодны, изменить свою личную жизнь; тем же, кто страдает от этих нечеловеческих, гнусных порядков, – тем любовь, отказ от борьбы – непротивление злу насилием. Как и во всех прежних религиях, так и в толстовской, для правящих классов весьма удобно поддерживать и самоусовершенствование, и отказ от борьбы, и любовь к врагам – не личным, конечно, а классовым, ибо так чувствуешь себя безопаснее, и интернациональное братство людей (а Толстой правильно восстает против национализма, патриотизма, против любви к своей нации – только это разъединяет народы и вносит худшее еще ожесточение борьбы).

Толстой правильно указывает, что государство – организация насилия, что борьба классов прекратится лишь с уничтожением государства. Но все верное практически уничтожается его отрицанием тяжкой борьбы за эти принципы.

Поэтому «хорошо» и «дурно» в нашем смысле звучит совсем по-другому: хорошо то, что соединяет всех угнетенных во всем мире, дурно то, что затрудняет эту колоссальную работу освобождения человечества. Но для этого мы будем в наших школах изучать жизнь людей, и близких и дальних, будем оценивать их порядки и способы борьбы со всеми правами угнетателей продолжать свое губительное для человеческой культуры дело.

В нашу программу мы введем эту борьбу за освобождение человечества и научим наших детей способам самой борьбы и укрепим, вооружим их сознание пониманием причины зла, несчастий и ненависти в человеческой жизни. Толстой развил

множество мыслей, нужных нам для этого великого дела. Но когда он останавливается, побуждаемый основными противоречиями своей жизни, мы не сочтем его своим и скажем: «Все, что ослабляет нашу неслыханную борьбу, вредно для нашего великого дела».

Трудовое воспитание Толстой считал важнейшей частью педагогической работы. Но в классах трудящихся, по его признанию, оно существует. И неясно, считает ли Толстой его необходимым для народных школ. Для образованных же, правящих классов он считал трудовое воспитание могущественным средством для сближения их с «народом». Бесчисленны письма Толстого к знакомым и незнакомым своим корреспондентам с советами ввести в свой обиход трудовой уклад жизни, отказаться от слуг, все делать самим и в этом духе воспитывать детей. Следовательно, идея трудового воспитания, по Толстому, есть не наше понимание этого вопроса. Толстой много говорил о свободной школе, о свободном воспитании, без принуждения, и насилия, и наказаний, но идеи трудовой школы, как ее мы понимаем, у него не было.

VI

Неизмеримо больше разработаны у Толстого и принципиальные, и практические основания метода воспитания и методы занятий. Здесь он сделал чрезвычайно много и оставил богатейшее наследство. Особенно охотно останавливался Толстой на методах преподавания языка, чтения, письма, писания сочинений, преподавания грамматики. Это и вполне понятно: язык – специальность Толстого.

В воспитательном отношении мы должны отметить, что Толстой считал весьма важным, основным, как было сказано раньше, «дух» школы, определяющий собой поведение учеников и учителя. Этот «дух» весьма изменчив. «Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом меняется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям». «Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками… Ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика… Чем более образовываются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка… Школьники – люди хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, за тем только ходят в школу…

Мало того, что они люди, они – общество людей, соединенное одной мыслью». Лучшая администрация школы состоит в полном предоставлении ученикам учиться и ведаться между собой, как они хотят. Наказаний в школе нет.

Яркая сценка: «Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе, два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. “Что вы?” – “Домой!” – “А учиться? Ведь пение!” – А ребята говорят: “Домой!..” – “Да кто говорит?” – “Ребята, пошли!” – “Как же, как? – спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок, – останься!” Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. “Что стоишь? – сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку. Ребята уж вон где, у кузни уж небось”. – “Пошли?” – “Пошли”. И оба бегут вон, из-за двери крича: “Прощайте, Иван Иваныч!” И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? Бог их знает… Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. “Ребята идут!” – и застучали ножонки по ступенькам…

Такие случаи повторяются раз и два в неделю… Я по крайней мере, – говорит Толстой, – в Яснополянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся, случаям… Возможность таких убеганий полезна и необходима, только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений».

Для того чтобы дети охотно учились, нужно, чтобы смысл учения был понятен ученикам. Но «учитель всегда невольно стремится к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики». Таковы, по мнению Толстого, три закона в преподавании.

Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется с особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может лишь свобода выбора.

Замечательны наблюдения Толстого над развертыванием понимания у ученика. По его мнению, «нужно давать ученику приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи». Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, в другой раз – в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует, наконец, случайно

необходимость употребить это слово, – и слово, и понятие делаются его собственностью. Но давать сознательно ученику новые слова и новые понятия так же невозможно, как учить ребенка ходить по законам равновесия.

Одна и та же ошибка повторяется часто при преподавании: учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется простым.

Неизмеримо проще описать драку с товарищем, чем стол или горшок.

Всякое подобие экзаменов – ежедневных (вызов) или годичных – Толстой начисто отвергает. Но в детях есть потребность словом, повторением закреплять полученные знания.

Самая грубая, обыкновенная и вредная ошибка в преподавании – поспешность. Не то дорого – поскорее знать, что Земля кругла, а как люди дошли до этого.

В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которую вредно уничтожать в каком бы то ни было преподавании. Если ученик не выучится в школе сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет подражать, копировать.

Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукой готово разъяснение того, что остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа методов, способность придумывать новые методы, а главное – не следование одному методу, а убеждение в том, что все методы односторонни и что наилучший метод был бы тот, который отвечал бы на всевозможные затруднения, встречаемые учеником, т. е. не метод, а искусство и талант. Учитель должен принимать всякое затруднение понимания со стороны ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения. Дело преподавания есть искусство.

Я не останавливаюсь на превосходных указаниях учителю, приложенных к «Азбуке», они очень сжаты, но имеют существенное значение и слишком, с другой стороны, известны. Тем не менее вспомнить их, перечесть всякому педагогу очень полезно. Надо только отметить, что при своем появлении методика и азбуки, и арифметики встретили весьма малое признание и весьма резкую критику. На Толстого ополчились почти все крупные методисты того времени. Лишь постепенно они завоевали серьезную оценку. Особенно благоприятное отношение к ним обнаружилось спустя сорок лет после своего появления. Это, конечно, указывает на большую ценность идей Толстого.

Можно задать вопрос: почему Толстой так много (в общем на разработку методов обучения у него пошло не менее шести лет

напряженной и тщательной работы) времени и сил потратил на то, как учить?

Я бы это связал с той колоссальной работой, которую приходилось проделывать Толстому над самим собой, в своем стремлении уложить свою кипучую натуру, свой огромный напор мыслей в берега, в систему, которая могла бы ему позволить оформить свои замыслы. Если гений есть высочайшее умение работать, то Толстой обладал этим умением в весьма высокой степени. А что Толстому приходилось тяжко с собой, со своим кипучим темпераментом, есть любопытный афоризм Тургенева, приведенный Фетом: «Помню, как Тургенев постоянно говорил: “У Толстого гончие гоняют под черепом до изнеможения…”».

С самой юности Толстой укладывал себя в берега, составлял правила, проверял себя, делал над собой всякие эксперименты. Об этом свидетельствуют его дневники.

С другой стороны, он чрезвычайно любил и понимал педагогическое дело, знал школу, детей, учителя. С педагогикой было у него связано много внутренних, глубоких потребностей проверки своих идей, выработки стиля, языка. Дети при всех условиях жизни и во все периоды деятельности чрезвычайно привлекали Толстого. Педагогика не была любительским делом для него. И поэтому он, производя свои многочисленные, необходимые для него наблюдения над «повторением явлений и проверку рассуждений при помощи фактов», не мог не разрабатывать и методических вопросов, от крупнейших до детально практических.

Очень интересно отметить, что Толстой довольно много занимался и организационными вопросами, и [вопросами] строительства школ и народного образования.

В 1860 году он задумывает основать общество народного образования и набрасывает устав этого общества. Ко времени же работы в Яснополянской школе относится и его проект, в известной мере осуществленный, организации сети начальных школ (до 14) в окрестностях, с курсами для учителей и опытной школой в центре. К этому же времени относится и тщательный разбор Толстым правительственного проекта общего плана устройства народных училищ. В анализе этого проекта Толстой обнаружил весьма серьезное знакомство с системами народного образования за границей и очень большую трезвость и организационную практичность. К проекту он отнесся весьма несочувственно.

В 1873 году Толстой возобновляет свои занятия с крестьянскими ребятами.

В следующем, 1874 году он состоит членом училищного

совета Крапивенской земской управы и организует школьную работу во всем уезде. В это время он вырабатывает проект о привлечении к занятиям в школе грамотных крестьян.

В 1876 году он разрабатывает проект организации учительской семинарии в Ясной Поляне.

В 1907 году он вновь начинает заниматься с детьми крестьян из Ясной Поляны – это было не особенно регулярно и было последним практическим делом Толстого в области педагогики.

VII

Понять Толстого можно только в его противоречиях. Это верно по отношению и ко всей деятельности гениального русского писателя, это верно и по отношению к его педагогике. То, что мы имеем до сих пор написанного Толстым, еще не свободно от руки царского цензора.

Я определенно чувствую пропуск существенных звеньев, могущих дать более отчетливую картину педагогического творчества Толстого. И надо ждать опубликования его дневников и писем, в особенности без пропусков и изменений. Тогда было бы легче разобраться в этой сложной, богатой и порывистой натуре.

Толстой оставил большой след в русском педагогическом деле. Как бы ни относиться к нему, всегда одно будет верно: Толстой будит огромный интерес к педагогическому делу, к детям, и не только интерес, но и желание работать. Это испытали на себе многочисленные кадры русских и иностранных педагогов. Его слава писателя и моралиста много способствовала этому, конечно, но, разумеется, большую роль играли и самые педагогические идеи.

Они появились в эпоху большого потрясения в русском общественном организме. И быстро внимание его привлекла среда, тот класс, который занимал и занимает в экономическом и бытовом отношении огромное место в строительстве нашего общества, – среда крестьянская. Особенности его огромного таланта, непосредственность, искание выхода, сопоставление жизни того слоя, к которому он принадлежал, и жизни деревни, придавленной гнусным крепостничеством, определили путь его творчества – мучительное искание выхода – до самой глубины его; несчастье, озлобление, ненависть, лишения и безнадежность русской деревни стояли перед ним как яркие, нестерпимые переживания. Он бьет в набат, ему ясна и опасность нашей жизни. Он говорит, что как ни стараемся мы скрыть от себя простую, самую очевидную опасность истощения терпения тех людей,

которых мы душим, как ни стараемся противодействовать этой опасности всякими обманами, насилиями, задабриваниями, опасность эта растет с каждым днем, с каждым часом и давно угрожает нам, а теперь назрела так, что мы чуть держимся над бушующим и заливающим уже нас морем, которое вот-вот гневно поглотит и пожрет нас…

Давящие народ классы не имеют теперь в глазах народа никакого оправдания. В наш народ вошло за последние годы новое, многозначительное слово – дармоеды.

Ненависть и презрение задавленного народа растут, а силы физические и нравственные богатых классов слабеют; обман, которым держится все, изнашивается, и утешать себя в этой сложной опасности богатые классы не могут ничем. Возвратиться к старому нельзя.

Что же делать? Перестать обманывать, покаяться и признать труд не проклятием, а радостным делом жизни… Покаяться, изменить, бросить эту праздную жизнь, пахать, стать крестьянином… Как это когда-то казалось сильно и как ясно жалко теперь. Как же вышло, что такой замечательный талант, мировой писатель, глубоко искренний человек, бесстрашно вскрывавший лицемерие правящих классов, мощный темперамент и человек огромного образования становится так беспомощен, когда речь идет о коренном изменении жизни?

Как произошло то, что человек, кинувший свои силы со всем напряжением своего гения на работу в маленькой школе для нескольких десятков ребят, полюбивший их глубоко и понявший их со всей своей проницательностью, человек, создавший такую сильную педагогику и с такой страстью боровшийся за нее, ибо он хотел дать сильное орудие культуры в руки угнетенного класса, как произошло то, что этот гениальный человек заговорил о покорности, о скромности, о непротивлении злу насилием, он, которому слепота своего класса была так ясна?

Это произошло потому, что Толстой не совладал с теми противоречиями, которые он же сам гениально и отразил в своей деятельности. Это было ему не под силу. Веками копившиеся силы оказались выше сил человека. И правильный ответ гениальному художнику дает гениальный революционер.

«…В его наследстве есть то, что не отошло в прошлое, что принадлежит будущему. Это наследство берет и над этим наследством работает российский пролетариат. Он разъяснит массам трудящихся и эксплуатируемых значение толстовской критики государства, церкви, частной поземельной собственности – не для того, чтобы массы ограничивались самоусовершенствованием и воздыханием о божецкой жизни, а

для того, чтобы они поднялись для нанесения нового удара царской монархии и помещичьему землевладению, которые в 1905 году были только слегка надломаны и которые надо уничтожить. Он разъяснит массам толстовскую критику капитализма – не для того, чтобы массы ограничились проклятиями по адресу капитала и власти денег, а для того, чтобы они научились опираться на каждом шагу своей жизни и своей борьбы на технические и социальные завоевания капитализма, научились сплачиваться в единую милллионную армию социалистических борцов, которые свергнут капитализм и создадут новое общество без нищеты народа, без эксплуатации человека человеком».

И нам нужна и долго будет нужна критическая мощь Толстого, чтобы все больше и больше разъяснять массам все лицемерие воспитания в капиталистическом строе. Не для того, чтобы миллионы детей трудящихся прониклись кротостью и всепрощением, а для того, чтобы создавать новую молодежь, которая сможет строить новое общество и крепко бороться за его создание.

1928

Мой педагогический путь

Мое детство прошло в семье отца моего, мелкого военного чиновника, делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семейный режим был довольно строгий. Военная среда в значительной степени способствовала тому, что почитание старших и всякого начальства, религиозность и точность выполнения всех своих маленьких обязанностей были усвоены мною очень основательно. Семья моя жила довольно замкнуто, и родственные чувства были весьма сильны. Достатки были небольшие, а семья велика; вопросы о том, что сделать с большим количеством детей, куда их отдать, к чему их готовить, откуда взять на это средства, были чрезвычайно тревожными.

Одно из самых ярких впечатлений моего детства – это постоянное ощущение или страха, или своей вины перед старшими. Страхи, которые испытывала семья маленького чиновника в то время, в 80-е годы тяжелой реакции эпохи Александра III, были, конечно, вполне основательны: было чего бояться скромному чиновнику.

Я был, по-видимому, довольно способным и без особенного труда поступил в классическую гимназию, но то, что я получил в патриархальной своей семье: заботу о своих успехах, страх перед начальством и почтительное к нему отношение, – перешло, конечно, и в школу; в школе я встретил очень много похожего на то, к чему уже привык, живя в условиях семейной жизни, в условиях военной среды. Довольно рано, по всей вероятности благодаря сильно развитому воображению и впечатлительности, я начал оценивать своих учителей со стороны их подхода к детям; за редкими исключениями все учителя в их отношениях к детям были друг на друга похожи. Я знал, что они были моими начальниками, и поэтому все знают и все умеют, но чувствовал, что они не умеют обращаться с детьми. Я помню отчетливо свою первую педагогическую оценку: я ясно видел, что мои учителя постоянно «забывают о том, как они сами были маленькими», и поэтому не понимают, как жестоко их ученье. Хотя благодаря этой критике во мне и должен был возникнуть протест против моего школьного начальства, тем не менее первые четыре года я учился чрезвычайно добросовестно и был на отличном счету у своих учителей. Я хорошо помню, как уже к концу четвертого года мое ученье стало в значительной степени мне надоедать. Я жадно искал среди взрослых такого человека, который мог бы меня понять, на кого я мог бы опереться. У меня были надежды, что в старших классах все будет идти как-то по-другому, но эти

надежды не оправдались. Тот протест, который я чувствовал в себе и который видел в среде своих товарищей, стал гораздо более ясным в старших классах гимназии. Ученики совершенно определенно говорили о том, что надо воевать с учителями; шалости, лицемерие, обманы, всевозможные способы устроиться так, чтобы получить хорошую отметку ничего не зная, были самым обычным делом. В наших отношениях с учителями были и серьезные битвы, были маленькие победы и большие поражения. Ученье мне окончательно опостылело.

Участвуя во всех сторонах гимназической жизни и ученья, я продолжал оценивать те способы, которые применялись учителями по отношению к нам, ученикам, и относился к ним, вероятно, так же, как и все мои товарищи, за редким исключением, чрезвычайно отрицательно. Я чувствовал, что мои способности и мои запросы не находят себе здесь ни одного отклика. Я жил, учился и в то же время чувствовал, что так жить и учиться не надо; моя жизнь наполнялась огромным количеством всевозможных пустяков. На эту критику было затрачено чрезвычайно много сил, и это единственное, что было интересным, а работать систематически, настойчиво я совершенно разучился. Кстати сказать, система занятий была у нас в полном смысле слова бездарной. Ведь в самом деле, занимаясь в течение 8 лет латинским языком не менее 5 часов в неделю, 6 лет – греческим не менее 4 часов, тратя на французский и немецкий языки 4 часа вместе, казалось бы, что за такое время можно было научиться порядочно говорить и читать, а мы, за редким исключением, едва-едва читали и, в сущности говоря, выходили из школы почти полными невеждами.

Таким образом, годы моего ученья дали мне достаточное количество отрицательных впечатлений, и к концу гимназического курса у меня опять возникли надежды на то, что в университете я встречу совершенно другую обстановку. Курс гимназии я кончил с прекрасным дипломом, но с чрезвычайно скудными познаниями, и даже не мог сознательно выбрать факультет, не имел представления о том, что такое наука и как вообще работают в университете студенты и профессора.

С внешней стороны я встретил в университете обстановку другую: она была внешне неизмеримо более свободна, чем та, к которой я уже привык в гимназии, но то, что я видел со стороны моих гимназических преподавателей, мне пришлось отметить и в профессорской среде. Огромное большинство профессоров, с которыми я входил в общение, чрезвычайно мало интересовалось студентами, и между профессорами, с одной стороны, и студентами, с другой, вставала стена зачетов, экзаменов,

носивших формальный характер. Главное же то, что для меня стало ясным, что никаких ответов на те многочисленные запросы, которые я пытался ставить для своей жизни, для своей научной работы, здесь, в университетской обстановке, я не получу. Очевидно, все это придется отложить на то время, когда я кончу университет и начну жить и работать по-настоящему. Наибольшее количество мучений испытывал я при мысли, что мне не под силу справиться с университетскими курсами, что мои знания являются слишком незначительными, привычки работать систематически я совершенно не имею. Из этого положения необходимо было искать выход.

Впрочем, я должен помянуть добром К.А. Тимирязева, у которого я занимался последние годы пребывания в университете. Первые годы студенчества были совершено неудачными; я блуждал с одного факультета на другой, пока не остановился на естественном, выбор которого и на третий год университетской жизни был в значительной степени случайным.

Но, разумеется, так же, как и раньше, я не мог довольствоваться тем, что давали мне гимназия и университет. В некоторых областях я все-таки был довольно осведомлен, во всяком случае русскую и иностранную литературу я знал довольно хорошо, поскольку последняя была доступна мне в переводах. Моими любимыми авторами были Диккенс, Виктор Гюго и Л.Н. Толстой.

Между прочим, я перевел для одного издательства роман Э. Золя («Мадлен Фера»).

В своих трудных и продолжительных исканиях выхода из создавшегося тяжелого положения я чувствовал весьма сильное влияние Л.Н. Толстого. Толстой привлекал меня своим протестом против обычных условий жизни, и его настойчивое указание на то, что нужно искать настоящего дела среди наиболее обездоленных масс населения, производило на меня сильнейшее впечатление. Религия Толстого действовала на меня главным образом со стороны эмоциональной; я очень хорошо знал «Исповедь» Толстого, но никогда не мог дочитать до конца «В чем моя вера?» Кроме того, я никак не мог понять отношения Толстого к науке, а между тем я уже по личному опыту знал моменты (хотя их было немного) великих наслаждений, которые давала работа в лаборатории или занятия в бывшем Румянцевском музее, где я бывал очень часто, окруженный огромными фолиантами разнообразных книг, главным образом философского, педагогического и психологического содержания.

Не могу, конечно, не отметить того совершенно необычайного впечатления, которое произвела на меня

Яснополянская школа в изображении Толстого. Мое живое воображение рисовало мне картины моей собственной жизни в семье, в школе; и мысли о том, как по-настоящему нужно учить и воспитывать детей, а главное – как к ним относиться, очень часто приходили мне в голову. Я помню, что под влиянием статьи («Так что же нам делать?») Толстого я решил совершенно отказаться от давания уроков, от репетиторства, от подготовки учеников к экзаменам, что в то время являлось главным источником студенческого заработка. В материальном отношении выполнение этого решения было для меня чрезвычайно трудным, но тем не менее я обнаружил здесь огромное упорство, и только несколько лет спустя, когда у меня у самого уже сложился ряд взглядов на то, как надо учить детей, я вновь принялся за занятия с ними, но в этой работе ставил всегда такие условия: чтобы мне не приходилось никого никуда готовить, ни к каким экзаменам, что я буду заниматься только развитием моих маленьких учеников. Занятия свои я обставлял возможно более богато: я постоянно таскал с собой книги, приборы, производил со своими учениками разнообразные физиологические, химические и физические опыты и обращал чрезвычайно большое внимание на самостоятельность мысли моих учеников. В общем, я не могу сказать, чтобы какой-нибудь из этих опытов я доводил до конца. Обыкновенно перед экзаменами родители или мне отказывали, видя, что я завожу дело слишком далеко, или всякими хитрыми доводами уговаривали меня взяться и за подготовку к экзаменам; как правило, из этого редко что-либо выходило: ученики мои довольно часто проваливались.

Таким образом, я не могу сказать, чтобы мои первые педагогические опыты были удачными, хотя в некоторых отношениях они и были интересны. Все же в это время у меня уже складывалось представление о той системе воспитания, которую нужно было бы проводить в жизнь. В эту систему входили: физический труд, самостоятельность детей, тесные товарищеские отношения между учителем и учениками, оказание им помощи и отсутствие учебников. Никогда не приходилось мне думать о том, что я буду учителем в средней школе; можно было заранее сказать, что из этого ничего не выйдет.

Толстой имел на меня влияние и с другой стороны. Я относился довольно холодно к происходившим тогда студенческим беспорядкам и волнениям, я настолько был заряжен тем, что самое ценное – это культурная работа среди широких слоев населения, лишенных самых элементарных благ культуры, что трату сил на митинги, на выслушивание речей, на все то, что я называл словами, я считал совершенно излишней. Но в то же

самое время мне постоянно казалось, что я в чем-то неправ, и вот это смутное сознание своей неправоты все больше и больше толкало меня к тому, что я должен дать, должен вырабатывать свои собственные ответы на те вопросы, которые к концу царствования Александра III достаточно сильно выдвигались нашей широкой общественностью. Эти вопросы выдвигались не только студенческими волнениями, но и все более и более учащавшимися рабочими беспорядками и забастовками. Обо всем этом приходилось много читать и весьма горячо спорить, и чем ближе подходило к концу мое пребывание в университете, тем все более настойчиво и более ярко вставали передо мною основные вопросы: каковы мои ответы и что я буду делать в жизни?

Влияние на меня Толстого я могу отметить еще и с третьей стороны. Несомненно, под его влиянием я, типичный городской житель, хотя я и бывал раньше много раз в деревне, стал строить планы деревенской работы. Мне рисовалась сельскохозяйственная школа, которая будет создана на совершенно новых основаниях; я даже задумывался над тем, чтобы теперь же, не дожидаясь выхода в жизнь, разработать полностью программу и методику такой школы; разумеется, оглянувшись на себя, я почувствовал, что остался все тем же невежественным человеком, который не имеет никакого права браться за такое ответственное дело, как руководство школой.

Совершенно неудовлетворенный долгими годами университетского ученья, я перешел в сельскохозяйственный институт, в котором пробыл с 1903 по 1905 год. Московский сельскохозяйственный институт, бывшая Петровская академия, был в это время учреждением, которое только что раскрыло свои двери для всех желающих в нем учиться. Как известно, после «нечаевской истории» академия была закрыта и через два года преобразована в сельскохозяйственный институт – замкнутое привилегированное учреждение для детей помещиков. В мое время в этот институт стали уже вливаться свежие кадры молодежи, и политическая жизнь забила в нем кипучим ключом. В то время в институте возрождались общественные традиции Петровской академии: студенты разделялись на ряд политических групп, которые вступали между собой в открытые споры, серьезно привлекавшие общественное внимание. Впервые появились и студентки. Участвуя довольно сильно в политической жизни студенчества, я тем не менее не присоединился ни к одной из политических групп и только тщательно присматривался к новым для меня и разнообразным типам молодежи. Так же, как и раньше, в университете я отмечал значительную долю словесности, против которой я всегда

внутренне восставал. Особенно меня смущало то, что широчайшие общественные, политические проблемы, которые намечались в это время, как-то мало увязывались с тем скромным делом, с той работой в сельской школе, которую я себе наметил, и поэтому я свои планы разрабатывал втихомолку, стараясь взять за время своего пребывания в институте все то, что он мог мне дать в научном и практическом отношении.

Особенное внимание я обратил на одного из самых оригинальных профессоров академии – А.Ф. Фортунатова, который не признавал экзаменов и всячески поощрял студентов с самого первого курса заниматься самостоятельно научной работой. Хотя его работа – сельскохозяйственная статистика – была очень далека от моих педагогических интересов, тем не менее его методы работы меня в сильнейшей степени интересовали и привлекали. Вообще же говоря, для работы научной, лабораторной, исследовательской академия того времени предоставляла полнейший простор для всех желающих. В этом отношении необычайно широкую возможность работать предоставил мне, как и многим товарищам, проф. В.Р. Вильямс. Я начинал уже колебаться – не идти ли мне по научному пути, но тут меня охватила чрезвычайно сильная жажда реального дела, тем более что в 1905 году работать в академии по политическим условиям было почти невозможно, и когда выяснилось, что такое дело может найтись, я бросил институт и начал уже всецело заниматься педагогикой.

Первое дело, которое привлекло меня, имело почти все то, что я считал подходящим для своей работы. Оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов. Это мое первое педагогическое дело, которое, собственно говоря, и можно считать началом моей педагогической деятельности, называлось «Сетлементом», т. е. поселком культурных людей среди бедного населения (американская идея, пересаженная на русскую почву известным педагогом А.У. Зеленко). В этом деле я принял самое серьезное участие и отдавал ему в течение многих лет все свои силы. В самом начале вокруг него возникли ожесточенные споры: одним оно казалось чрезвычайно смелым, почти фантастическим, другие же считали его несвоевременным – тем культурничеством, которое в ту горячую политическую эпоху не должно было иметь места в жизни. Я вспоминаю мои горячие споры в это время с покойным Л.Б. Красиным, который считал наш «Сетлемент» не

только в какой-либо мере интересным общественным начинанием, но прямо-таки вредным с общественной точки зрения. Я горячо оспаривал его мнение, доказывал ему, что мы, приближаясь все более и более к решительной схватке с царизмом, должны теперь же, если есть какие-нибудь возможности, оформлять такие учреждения, которые нужны для нарождающегося общественного строя. Тов. Красин необыкновенно убедительно уговаривал меня бросить эти вредные затеи. «Когда грянет настоящая революция, – говорил он, – и можно будет работать уже практически над новым строем, тогда все то, о чем вы говорите, придет в виде сотен и тысяч учреждений; сейчас же уделять силы на это дело – значит отвлекаться от политической борьбы, значит, реально мешать подготовке революции. Сейчас, – утверждал он, – нет никаких предпосылок, для того чтобы строить такое дело, а тогда этих предпосылок будет более чем достаточно». Так мы разошлись, совершенно не убедив друг друга.

Дело «Сетлемента» быстро привлекло внимание представителей радикальной интеллигенции того времени. Интересно отметить, что в числе его работников было чрезвычайно мало педагогов. Мы выбрали для своей работы район между Бутырками и Марьиной Рощей, принялись за социальное изучение района и стали строить планы своей работы исходя из этих социальных условий. Главный кадр участников был так же, как и я, с университетским образованием. Недостаток средств возмещался колоссальной энергией и огромным интересом к делу. «Сетлемент» решил обратить главное внимание на общественное детское воспитание, а поэтому в первую очередь были созданы детская трудовая колония и организация детского самоуправления в ней, детские клубы в Москве, детский сад и трудовые мастерские для подростков. В «Сетлемент» хлынула детвора отовсюду, мальчики и девочки, количество которых все время быстро росло. Но в связи с ростом самого дела росла и огромная подозрительность по отношению к нему со стороны духовенства, полиции, с одной стороны, и, к сожалению, учителей городских школ, с другой. Скоро «Сетлемент» перешел на полулегальное существование, которое через три года привело к тому, что деятельность его была признана политически опасной, и он был закрыт постановлением московской администрации. Весьма серьезное участие в закрытии «Сетлемента» принимал «Союз русского народа».

Педагогические идеи «Сетлемента», которые разрабатывались и идейно, и практически при моем большом участии, были для того времени чрезвычайно характерны. В сущности, это было

бесспорно такое педагогическое дело, которое в известной степени выдвигалось в связи с первой русской революцией, поскольку она в то время в сильной степени поддерживалась радикальной интеллигенцией. Надо отметить, что финансировала «Сетлемент» крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казенной педагогики. В это же время крупная буржуазия давала средства даже на с.-д. партию (Морозов). В течение моей педагогической работы у меня, конечно, бывали моменты чрезвычайно сильного подъема, но тот подъем, с которым я принялся за эту работу, был, пожалуй, не сравним ни с чем. В это дело я вложил все свои мысли, которые вырабатывались у меня в течение долгих сумеречных лет моего ученья в средней школе и университете. Оно соединяло меня с большим кругом новых интересных товарищей. В этот период громадную помощь мне оказал А.У. Зеленко, вместе с которым и по инициативе которого я взялся за новое для всех нас дело. Я вступал в самые отчаянные споры с тем строем педагогической работы, который был мне и так хорошо знаком, и так ненавистен.

Идея «Сетлемента» была перенесена, как я уже сказал выше, из Америки. Для американских либералов было чрезвычайно характерным организовывать эти «сетлементы» так, чтобы в них была полная терпимость к самым разнообразным мнениям, которые вообще имеются в обществе и вступают друг с другом в конфликт. Разумеется, идея социального примирения классов при помощи такого рода общественной работы была далеко не чужда американским педагогам; «Сетлемент» должен быть аполитичным и беспартийным по самому существу своей организации и тем делать то дело, которое нужно умной буржуазии. С этой аполитичностью и беспартийностью у нас ничего не вышло; хотя в числе работников и были люди, принадлежавшие к различным политическим партиям и умевшие уживаться друг с другом, но сам «Сетлемент» относился резко отрицательно к таким политическим организациям, как «Союз русского народа», «октябристы» и вообще правые партии. Таким образом, до известной степени отбор все-таки был, и на это толкал нас тот социальный слой, с которым нам приходилось работать. Конечно, рабочая среда никогда не могла бы примириться с таким аполитизмом, но рабочие разных политических партий у нас постоянно бывали.

Полиция же, которая окружала «Сетлемент» самым внимательным надзором, и охранное отделение, державшее своих конных и пеших агентов около «Сетлемента», были гораздо более правы, рассматривая его как одно из разветвлений

социалистических течений того времени.

За три года существования «Сетлемента» совершенно ясно обнаружилась очень большая тенденция всех работников к созданию опытного педагогического учреждения, задачей которого было бы производить разнообразные общественные педагогические опыты, но «Сетлемент» тщательно избегал всего того, что могло в той или другой степени напоминать обычную школьную практику, и поэтому все то, что создал «Сетлемент», было, в сущности говоря, для нашей педагогической действительности новым по форме. Между тем реакция усиливалась все более и более. После закрытия «Сетлемента» пришлось употребить довольно много усилий, такта и ловкости на то, чтобы каким-нибудь путем, хотя бы под другим видом, можно было продолжать работу. Через год деятельность основного ядра работников «Сетлемента» возобновилась, это было общество под новым названием – «Детский труд и отдых».

В это время (1910 год) я могу отметить известное влияние идей Джона Дьюи на развитие моих педагогических взглядов. Джон Дьюи привлек мое внимание своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов. Я даже построил целый план, программу работ с детьми на основании удовлетворения их интереса. Не могу сказать, чтобы меня особенно интересовал другой американский педагог – Стэнли Холл; его выводы мне казались довольно проблематичными и идеи генетизма – не имеющими практического значения. Меня все-таки интересовал главным образом вопрос о трудовом воспитании, и в первое же мое путешествие за границу, в 1910 году, я прежде всего постарался изучить формы трудового воспитания, которые применялись в Скандинавских странах в детских домах. Тут мне бросилась в глаза чрезвычайная жизненная приспособляемость заграничных педагогов; они всегда были очень практичными, очень хорошими организаторами, но в то же время чрезвычайно узкими людьми. У меня были постоянно большие споры со скандинавскими педагогами относительно наказаний не только телесных, которые тогда применялись довольно широко, но и наказаний вообще.

Почти такое же впечатление я вынес из второго моего путешествия за границу (1913–1914 годы), когда в поисках трудовой школы я побывал в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии. Всюду я видел чрезвычайно узкую постановку вопроса о трудовой школе вообще и огромную разницу между старыми школами и школами с зачаточными формами новых

педагогических идей, но в то же самое время меня поражало умение западноевропейских педагогов организовывать работу и хорошо ее оборудовать… тем не менее я не мог вынести ничего особенно ценного для себя из западноевропейской теории и практики. Впрочем, большой интерес во мне возбудили работы педагогической организации Декроли и кое-что в зарождавшемся тогда институте Жан Жака Руссо в Женеве. То же, что я считал чрезвычайно интересным, стояло как раз в стороне от педагогических движений, это – прекрасно поставленные профессиональные школы. Во всяком случае тот материал, который получался из Америки, в педагогическом отношении казался мне гораздо более свежим и жизненным.

Во время войны в связи с необходимостью обслуживать огромное количество детей, отцы которых ушли на фронт, запросы на массовую педагогику значительно усилились. Передо мною стояла чрезвычайно большая задача, которую со значительными затруднениями мне все же удалось выполнить, а именно: уберечь детей от шовинистического угара, от возбуждения ненависти к немцам, что было в то время довольно сильно распространено в широких демократических кругах нашей общественности. Эта позиция в значительной степени изолировала и меня и моих товарищей от общего потока и общественно-педагогической работы.

Если при закрытии «Сетлемента» против нас вооружались «Союз русского народа», монархисты и охранное отделение, то теперь можно было отметить значительное недовольство нами не только среди людей, которые могли бы давать на ведение дела деньги, но и среди педагогов, демократически настроенных. Наш кружок занимал изолированную позицию в целом ряде вопросов: в вопросах методических, связанных с работой экспериментальной школы, в работе детского сада и в вопросах подготовки педагогов, за которую мы серьезно взялись. В самом деле, было чрезвычайно трудно удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара. Основные упреки, которые нам приходилось выслушивать, касались именно того, что мы настроены против массовой работы, т. е. работы жизненной, практической, и занимаемся в такое трудное время работой узкотеоретической, носящей принципиально опытный характер. В сущности, мы не хотели принимать участия в военном угаре. Так же обстояло дело и с вопросом организации курсов для подготовки педагогов, которые в то время устраивались при

университете имени Шанявского. Нас привлекали к работе на этих курсах, но мы постоянно указывали на то, что огромное количество слушателей, несколько сот, для которых нужно было читать эти лекции, нас совершенно не удовлетворяло. Тем не менее нам удалось провести несколько небольших курсов в университете Шанявского и у себя, на которых мы создали свою программу и свои методы. Особенностью программы курсов было то, что в нее в значительной степени входил тот материал, который является результатом практической работы самих слушателей; особенностью метода было то, что слушателям предлагалось заниматься главным образом анализом этого жизненного материала под нашим руководством и самостоятельно нащупывать те выводы, к которым должен был их толкать этот жизненный материал. В сущности говоря, мы предлагали нашим молодым товарищам тот метод работы над собой, который мы сами применяли в течение долгих лет к себе. В результате мы приобрели довольно большое количество товарищей, с которыми мы могли работать в наших учреждениях, и через них завязали связи с детскими учреждениями и в Москве и в провинции.

Из того, что я сказал, вовсе не следует, что наши главные интересы лежали в области методики. Пройти методическую выучку и создать систему работы было совершенно необходимо, но, с другой стороны, мысль о принципиальной разработке основ организации самого дела все время стояла перед нами как вполне определенная задача, и над нею нам приходилось работать чрезвычайно интенсивно. Во-первых, было ясно, что отдельными опытными учреждениями ограничиваться нельзя, что необходимо их связать в общий организационный узел, а поэтому еще в 1912 году был создан проект, отчасти осуществившийся на деле: проект опытной станции по детскому воспитанию, которая включала в себя все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная от детского сада и кончая школой II ступени, вместе с работой клубов, мастерских, детской библиотеки и детской трудовой колонии. Этот проект был повторен в 1915 году, когда зашла речь о небольшой субсидии, которую могла бы дать нашему учреждению Московская городская дума. Хотя субсидия и была ничтожна, но было ценно то, что городское управление признало для массовой городской работы важность организации опытных учреждений. В 1915 же году в этот проект включилась организация постоянно работающих опытных курсов. Затем мысль пошла еще дальше, стало ясно, что ограничиться работой только с детьми невозможно, что необходимо вести работу и со взрослыми.

Здесь я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми.

Поэтому следующий проект опытной станции, как правило, захватывает все больший и больший круг общественных явлений, т. е. он включает в себя в значительной степени ту среду, в которой приходится работать детским учреждениям. Эти проекты касались объединения ряда приютов и профессиональных школ, работающих под руководством попечительств о бедных. Следующий проект – это организация участка земской работы в Калужской губернии. Затем – проект организации школ железнодорожных, земских и нашей детской трудовой колонии, включение их в общий план работы. Все эти проекты за несколько лет в конце концов оформились в виде проекта опытной станции по народному образованию Наркомпроса.

Приблизительно к 1917 году выявилась и моя первая формулировка идеи трудовой школы. Я считал, что трудовая школа есть, по существу, хорошо организованная детская жизнь, что если бы мы сумели это сделать, если бы сумели обслуживать детей всесторонне – и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы.

Таким образом, нельзя сказать, чтобы к эпохе революции я и мои товарищи пришли с очень большим опытом, достаточно проверенным и законченным. Мы пришли с огромными исканиями. Можно сказать, что к этому времени только что наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не был приведен в систему, и за ним не было еще никакой определенной теории, – вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы.

Конечно, основная педагогическая литература, и русская и иностранная, мне и моим товарищам была достаточно знакома,

но с полной определенностью можно сказать, что она нас не могла вполне удовлетворить; нам было ясно, что простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало цены.

Но все-таки я мог бы сказать, что проект устройства опытного участка земской работы в Калужской губернии уже отражал на себе тот ход теоретической мысли, которая в дальнейшем привела к организации опытной станции по народному образованию. Она формулировалась таким образом: общественно-педагогическая работа может быть только тогда ясна и с успехом проводиться в жизнь, когда она теснейшим образом увязана с планом экономической и с характером бытовой жизни района. Предполагалось, что этот район будет иметь не только педагогическую работу, но сюда же будет включаться и работа агрономическая, и работа в области деревенской техники, работа санитарная и культурно-просветительная и т. д.

В политическом отношении наш кружок мог считаться маленькой группой радикальных интеллигентов, сплотившихся на деле, в известной степени отражавшем работу тех подготовительных сил, которые, несмотря на сильную реакцию после 1905 года, начинали сильно пробиваться сквозь настроения империалистической войны. Поэтому ясно, что наша группа, как и все другие радикальные группы, с большим воодушевлением встретила Февральскую революцию, и поскольку она была группой интеллигентской, отражавшей мелкобуржуазный радикализм, она также растерялась перед Октябрем и не сразу нашла настоящий путь своей работы. Тем не менее я мог бы указать на то, что в предшествующем опыте было довольно много такого материала, который сделал переход к участию в революционном строительстве не таким уже трудным. Впрочем, я должен отметить, что ряд моих самых близких и старых товарищей по работе (Л.К. Шлегер, А.У. Зеленко, М.В. Полетаева, Л.Д. Азаревич, Н.О. Массалитинова) без всяких колебаний начали работать с Советской властью. Я пришел к совместной работе несколько позднее.

Я довольно близко был знаком с рядом рабочих (металлисты и печатники), многие из которых раньше посещали наши клубы. Я не вел среди них политической работы, и среди них встречались и большевики, и меньшевики, и даже социалисты-революционеры. Я старался разбираться вместе с ними в текущих общественных вопросах. Их колебания, их разногласия, хотя и значительно смягченные в нашей среде (но сильно обострившиеся в 1917–1918 годах), отразились в значительной степени и на мне. Я, помню, горячо настаивал на том, чтобы

рабочие не разъединялись. Гражданская война в среде рабочих мне казалась самым ужасным делом. С этой мыслью о прекращении розни среди рабочих я выступал на собраниях в конце 1917 года.

Не было никакого сомнения в том, что товарищам, взявшимся после Октября за прокладывание новых путей в организации народного образования, наша работа была известна и представлялась в значительной степени ценной. Затем наш кружок с 1905 года исключил из своих идей область религиозного воспитания; борьба с духовенством была слишком памятна нам, чтобы не видеть здесь коренных путей расхождения; с другой стороны, с 1905 года мы работали над идеями трудового воспитания. Хотя мы и старались держаться в стороне от партийных организаций, тем не менее все правые партийные группы являлись для нас крайне ненавистными, и за период с 1905 до 1917 года мы, сами того не замечая, все больше и больше, говоря обычным языком, левели.

Тот способ, которым мы разрабатывали нашу педагогическую практику, изучение реальной действительности, изучение условий, в которых живут и воспитываются дети, самая постановка вопроса о создании опытного учреждения – это была такая идея, которая с неудержимой силой стала развиваться в первые годы революционного строительства; наконец, основное – вопросы детского самоуправления, с которыми мы уже в значительной степени свыклись и считали себя, вероятно, не без основания, пионерами в этой области, – делало для нас постановку новых педагогических проблем особенно близкой. То же, что мешало нам ближе подойти к революционному строительству, – наше культурничество, аполитичность, обычное отношение интеллигента того времени к большевикам как к разрушителям, – довольно быстро исчезло, как только мне и моим товарищам удалось ближе подойти к тем планам и способам их выполнения, с которыми мы познакомились в новых условиях работы.

Что касается меня лично, то я считаю для себя чрезвычайно важным самое внимательное изучение всех выступлений и статей В.И. Ленина, которое в дальнейшем привело к основательной переработке всего моего практического опыта, установлению новых точек зрения на педагогическое дело. Вновь перечитал я Маркса и Энгельса и извлек и продолжал извлекать из их работ глубочайшие основания для развития теории и практики педагогического дела новой исторической эпохи. Сильное впечатление произвела на меня первая моя встреча с Н.К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо

мною целый ряд коренных вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом, к числу своих основных учителей я должен присоединить – в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, – В.И. Ленина и Н.К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником.

Я полагаю, что не только я, но и все мы, принимающие серьезное участие в педагогической работе, связанной с революционным строительством, не отдаем еще себе достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н.К. Крупская. За долгие годы революционной работы она овладела тем методом, который мы все должны считать чрезвычайно ценным, вернее, имеющим исключительную ценность: это – умение видеть за целым рядом отдельных, внешне кажущихся ничтожными, разрозненными, фактов и явлений те основные пружины, которые руководят ими; умение быстро ориентироваться в самых тонких изменениях общественной жизни, делать из них надлежащие выводы и придавать им практическое значение. Это весьма своеобразное и редко встречающееся искусство. Затем я считаю весьма важным то обстоятельство, что т. Крупская умеет при возникновении, казалось бы, весьма сложных и запутанных вопросов, вокруг которых быстро накопляется ряд разнообразных точек зрения, ставить их настолько отчетливо и просто, говорить по поводу них таким ясным, простым языком, что ее выводы, ее формулировки становятся самым ценным руководством к действиям огромного количества товарищей. А главное – то, что Н.К. Крупская умеет, как никто из нас, соединять все наши работы с тем основным делом, над которым работает Коммунистическая партия, т. е. делом рабочего класса, говорящего во всем мире новое слово.

Я не знаю, встречу ли я в своей дальнейшей работе каких-либо еще учителей, но считаю для себя совершенно естественным положение ученика, который непрерывно учится.

Прошло много лет работы, и работы, проложившей кое-какие следы в общественном педагогическом деле, но тем не менее все мною проделанное, как бы оно ни оценивалось, я считаю все же пройденным этапом. Быть может, моя работа над собой могла бы проходить с большей ясностью, с большей определенностью и более глубоким участием в деле революционного строительства, создающегося усилиями пролетариата, но, вспоминая прошлые годы своего воспитания и учения, я чувствую, что вырвался из каких-то невероятно сильных тисков, в значительной степени ослабивших напряженность и продуктивность моей собственной

работы: эти тиски были, очевидно, неизбежны, как неизбежны были все те явления, с которыми мне пришлось встретиться в эпоху и перед первой, и перед второй, и перед третьей русскими революциями. По своему воспитанию я должен был бы стоять чрезвычайно далеко от всего общественного движения нашего времени. В значительной степени я определяю свой сильный интерес и к новым формам жизни, и к новым педагогическим идеям тем, что старая система, система, проводившаяся условиями царского режима, в рамках буржуазного строя, была, поскольку я сам ее испытывал, невероятно бездарна, беспомощна, а поэтому вызвала сильное противодействие в той среде, на которую она влияла; наиболее чуткие, впечатлительные натуры подготовились, так сказать, к своему враждебному отношению и к работе против буржуазного строя с неизбежностью работающего механизма. Все более и более убеждаюсь я в том, что роль буржуазии в воспитании сыграна, что она ничего не может дать принципиально ценного, нового, что она может еще заниматься техникой, организационной, методической, а вскопать новые пласты педагогических мыслей и создать систему того воспитания, которое нужно новым социальным слоям, неизбежно приходящим на смену старым, – эта работа выпадает на долю коммунистической педагогики.

Класть в общую работу социалистического строительства педагогические кирпичи – великое дело для современного педагога. Будем в нем участвовать до конца дней своих.

Что такое клуб?

Основная идея детского клуба – создание центра, где организуется детская жизнь на основании требований, исходящих из детской природы. Обыкновенно же детские учреждения организуются на основе тех требований, которые предъявляют к детям общество и государство, не считаясь с требованиями ребенка.

Само название «детский клуб» можно считать не очень удачным, так как здесь подражание внешним формам взрослых людей. Можно доказать, что идея детского клуба гораздо шире и глубже идеи клуба взрослых. Зародыш идеи детского клуба лежит в свободных детских организациях, причиняющих часто огромное беспокойство взрослым. Это уличные, дачные, деревенские, фабричные, свободные детские организации. Они возникают благодаря могучему социальному инстинкту и хороши тем, что они свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью и разнообразны.

Детские клубы помогают детям организовываться, так как уличные организации хотя и хороши своей свободой, подвижностью и разнообразием, но отрицательные их стороны – в преобладании внешнего подражания действиям взрослых, в беспорядочности, в огромном возбуждении, связанном с жаждой все нового и нового удовлетворения.

Все эти организации основаны на желании играть в жизнь взрослых, и дети живут тем подражательным материалом, который поступает в их душу.

Таким образом, они проходят свою общественную школу приспособления, обрабатывая этот материал по-детски, в игре, но само содержание игры – взрослое.

Таким образом, детские свободные организации основываются на детских инстинктах, с одной стороны, и на подражательности взрослым – с другой. Последнее их уводит от детской жизни, например воровство, банда – содержание взято из жизни взрослого.

Чтобы выявить начало этих организаций, нужно очень серьезно изучать детскую улицу (детей на улице) и взять от этого изучения ценное, что сложилось в этих многочисленных, быстро создающихся и быстро распадающихся организациях. Для освещения вопроса много может дать литературный материал биографического характера: Диккенс, Марк Твен, Горький, Толстой. Затем огромную ценность представляют личные воспоминания о детской жизни каждого взрослого. Материал о

детских организациях очень большой, и его необходимо знать, чтобы познакомиться с историей развития клубов. Так как наша основная идея – создать центр, который удовлетворял бы детским требованиям, строя все на изучении детей, нужна большая работа, чтоб установить те основы, которые надо вложить в создание этого дела.

В наших школах дело не построено на основах детских потребностей, так как принцип школы – в наименьшее время дать наибольшее количество знаний. Этот же утилитаризм мы видим во всех подготовительных группах, где главная цель – подготовить, выдержать экзамен.

Вот этой ошибки и не следует допускать в свободной внешкольной работе, которая должна быть построена на изучении детских инстинктов, характера трудоспособности и желаний. Изучение свободных детских организаций приводит к мысли, что они возникают в силу необходимой потребности учиться жить, приспосабливаться к жизни. У детей есть свой аппарат, с помощью которого они по-своему обрабатывают эти приспособительные знания и опыты. Если бы [ребенок] этого не делал, он умер бы. Эту потребность учиться жизни можно сравнить с серьезной потребностью исследовать у ученого.

Отсюда можно сделать вывод: в детском клубе должны быть предоставлены все возможности учиться жизни и все главные элементы, которые участвуют в созидании жизни. Но в то же самое время подлинно детскому должно быть отведено настоящее место. Могучее влияние улицы потому так велико, что это среда, в которой живут дети. Такую же среду, создаваемую усилиями детей, должен создавать клуб. В силу этого клуб должен быть живым, гибким, беспрограммным, и лица, работающие в клубе, должны отличаться подвижностью ориентировки. То, что у детей есть неодолимая потребность учиться жить, обязывает ко внесению живой жизни в дело детского клуба. Детская жизнь есть игра инстинктов, и поэтому необходимо для лиц, ведущих работу детского клуба, понимание тех инстинктов, из которых складывается детская жизнь.

Инстинкты исследования, подражания очень сильно руководят детской жизнью. Эти инстинкты пропадают с течением времени благодаря нашему воспитанию. Мы серьезно над этим не задумываемся и благодаря этому не пользуемся этим богатым наследством, и способности атрофируются. Мы все представляем как бы «стертые монеты»…

Таким образом, в основу нашей работы должно быть положено изучение у детей инстинктов исследования, инстинкта работы и движения, инстинкта выявления себя и инстинкта

подражательности. Материалом для этого изучения может служить литература, личные воспоминания, наблюдения и исследования. И метод работы должен быть тот же, что и у детей. Мы должны упражняться, постепенно втягиваться в эту работу, скопившийся материал подвергать анализу, а в результате – познать детей.

Нередко мы нашу работу с детьми строим на том, что мы сами умеем, не считаясь с потребностью детей, мы подделываемся под детей: развлекаем их, забавляем, занимаем кое-чем. Обыкновенно это оправдывается тем, что лучше ребенку сидеть в светлом помещении, чем бегать по улицам. Но это еще вопрос, так как учреждение часто обезличивает, в то время как улица все же удовлетворяет его потребности.

Метод работы в клубе. Какие же методы должны быть в клубной работе? Надо представить себе главные элементы, из которых складывается наша жизнь: физический труд, игра, искусство, умственные занятия. Проследив эти главные элементы, можно установить и метод работы.

Работа должна быть постепенной, соответствовать возрасту, не должна быть чрезмерной (соответствовать силам), соответствовать детской природе и никогда не переходить в механическую работу. Надо исключать всякого рода механическую деятельность, так как дети растут, складываются, и если мы будем предлагать им выполнять механическую работу, то прекратим возможность развиваться, притупим их способности. Имеется еще одно соображение для метода работы: дети, которые к нам приходят, кажутся нам не теми, чем они есть на самом деле. Ребенок не высказывает своих собственных желаний, говорит не своими словами, он сам не свой, он продукт своей среды. Поэтому не нужно верить тому, что видим в ребенке: он подобен фотографической пластинке, на которой отпечатана его среда. Чтобы его узнать, нужно очистить эту кору.

Отсюда первый метод нашей работы – очищение коры, чтобы выявить ребенка таким, какой он есть на самом деле.

Помимо этого, надо бороться за самостоятельность детей, за детскую индивидуальность. Этому должен способствовать определенный порядок в противовес улице, где царят возбуждение и беспорядочность, так как и свободе надо учить и в свободе должен быть метод.

Таким образом, в начале должна быть борьба за их индивидуальность.

Могучим средством для выявления собственных детских интересов может служить организация физической работы для детей, так как в этой работе выявляется самый грубый

ощутительный инстинкт, инстинкт движения мускулов. Когда не удовлетворяют эти инстинкты, то создают почву для детских капризов, различного рода уродств, истерий и пр. Поэтому необходимо детям дать возможность физически работать, но работа должна быть понятна детям и соответствовать их силам.

Первичный смысл физической работы – игра мускулов, желание двигаться, поразмяться, заставить упражняться свой главный орган приспособления – руку. Вначале мы наблюдаем работу инстинкта и проявления его – смутную цель: наслаждение процессом работы, происходящим от движения мускулов. После упражнения вводится цель – сначала подражать другим, а затем возникают и самостоятельные внутренние цели – участие в общей работе, поддаваясь общему настроению, потом является и сознательная цель сделать ту или другую вещь для себя (эгоистическая цель). Чем моложе ребенок, тем больше он поддается эгоистическому чувству. От эгоистической цели ребенок переходит к альтруистическим – желание сделать вещь для дома, для своей семьи, для мастерской и для клуба. Заставляя детей работать сразу для клуба, мы не сообразуемся с законами постепенности.

Переходя к технике работы, необходимо иметь в виду смысл работы, сознание побудительной необходимости работы и удовлетворение эгоистического чувства ребенка. Приобретая навыки, ребенок поймет чувство товарищества, у него появится потребность внести в свою работу элемент искусства и образовательного материала.

В технике работы нужно различать приспособление к материалу и приспособление к инструменту. Какое же участие в материале должен принять ребенок? Он должен его купить, доставить на место, подготовить, высушить, сложить, затем преодолеть трудности, которые доставляет материал, выбрать подходящий материал для той или иной цели (более толстый, твердый, рыхлый и т. д.). Таким образом, ребенок должен пройти все стадии от нахождения материала и кончая его обработкой.

Благодаря этому у ребенка получается заботливое отношение к материалу. Если, придя в мастерскую, вы видите, что руководитель заботливо убирает материал, то дело поставлено неправильно. При правильной постановке дела сами дети заботливо складывают материал, но делают это не механически, а вполне сознательно. Приспособляясь к материалу, ребенок должен приспособиться также и к инструменту. Получив инструмент в руки, он приглядывается к нему, размахивает им, желая вонзить, употребляет его, как дикарь, в качестве оружия, неправильно употребляет инструмент и наносит себе поранения.

Затем, подражая, начинает понимать назначение инструмента и приемы работы с ним и, наконец, овладев им, принимает участие в подготовке инструмента (чистка, точка). Относясь сознательно к инструменту, ребенок будет бережно относиться к нему и заботливо его убирать.

Жизнь рабочей комнаты. Наблюдая жизнь рабочей комнаты, мы также можем отметить известную постепенность в развитии ее жизни. Вначале наблюдается нередко разлад в работе, зависящий от неумения обращаться с материалом, инструментом. Но затем неудачи встречаются все реже и реже, и дети, втянувшись в работу, начинают петь, думать о красках, об украшении комнаты, вещей. Так в мастерскую входят элементы искусства. Наряду с этим в мастерской все время идет напряженная умственная деятельность, вытекающая из логики работы: возникают вопросы о материале, об инструментах, о взаимоотношениях в мастерской, происходят беседы по истории ремесла, по его распространению, по технологии, появляется потребность в чтении в связи с работой, в результате чего является желание создать библиотеку в мастерской.

Таким образом, мастерская дает сложную картину жизни трудовой, эстетической и умственной.

Подчиняясь принципу постепенного углубления и закрепления работы клуба, руководители должны ценить известную осторожность в работе, не мешать органическому росту клуба и систематически воспитывать в себе умение отмечать этот рост и, когда это нужно, приходить на помощь детям.

Виды труда в клубе. Из сказанного вытекает, что основой детской организации должен служить физический труд. Поэтому необходимо решить, какие виды труда должны быть представлены в детском учреждении и какую роль должны играть отдельные виды труда. В этом учреждении должны быть представлены все главные виды труда, на которых строилась и поддерживается жизнь человека. К главнейшим из них надо отнести обработку дерева, кожи, металла, ткани и глины. К этим главнейшим элементам надо отнести еще пищу (кухня, хлебопечение).

В этих учреждениях мастерские должны быть разнообразны, чтобы было право свободного выбора, так как с течением времени ребята выявляют свое внутреннее призвание к той или иной деятельности.

Влияние физического труда на умственную деятельность. Физический труд играет большую роль в воспитании характера и развитии умственных способностей. При напряжении мускулов

получается организованное усилие, которое имеет большое значение для образования умственных усилий. Организованное усилие при помощи физического труда будет направлять умственную деятельность детей, раздувая ее, как уголек. Следовательно, физический труд, вытекающий из жизненной необходимости, играет большую роль в жизни детей.

Игра. Помимо физического труда, большое значение в детской жизни имеет и игра. Игра ребенка – это жизненная лаборатория. Игра затрагивает разнообразные впечатления, которые выливаются у него в определенных движениях, необходимых ему, как воздух, как пища. Поэтому игре должно быть отведено большое место в детском клубе. Раз в игру входит как элемент движение мускулов, то отсюда тесная связь игры с мастерской. Поэтому не все равно, как идет работа в мастерской. В правильно организованной мастерской должен быть и элемент игры. Если во время работы в мастерской дети друг с другом шутят, придумывают названия своим движениям, инструментам, то это показывает, что мастерская пошла по верному пути. Чем больше игра входит в труд, тем лучше для мастерской.

Игру нельзя изолировать от других занятий. Игра известной частью задевает и искусство – изобразительное искусство. Таким образом, связь игры с трудом и искусством очень большая. Клуб как учреждение должен дать детям свободно проявляться, дать возможность завязываться индивидуальным играм. Поэтому необходимо стремиться создать в клубе игральную обстановку. Чем больше игр, тем больше клуб будет носить детский характер.

Но в игре должен быть метод, должна быть известная последовательность в играх, вводить игры надо считаясь с возрастом, правильно распределяя детей по группам и имея в виду количество игр.

Все это необходимо для закрепления игрального настроения. Если игру не вводить в клуб, то дети будут играть на улице, что указывает на неправильную постановку работы клуба.

Искусство. То же самое можно сказать об искусстве. В правильно поставленном клубе наряду с трудом и игрой будет и искусство. Ритм есть то, что связывает искусство с физическим трудом и игрой. Если правильно поставлен физический труд, то ребенок прежде всего овладевает ритмом (например, при пилке, при работе за ткацким станком), только тогда он может легко работать. Также если ребенок ритмично играет, то получается ритм работы.

В какой форме вводить искусство в клуб? Учить искусству не следует, но это легче сделать в области рисования и изобразительного искусства, чем в области музыки, где

приходится делать детям нечто неизвестное. Цель искусства в клубе – развить вкус у детей, вытекающий из детских потребностей. Когда у детей появляется желание украсить вещь, создать уют в помещении, тогда создается та атмосфера, на которой расцветает искусство.

Клуб должен не обучать искусству, а создавать жизнь искусства. В жизнь клуба можно вводить слушание музыки. Дети серьезно слушают хорошую музыку, находясь во власти ее очарования.

В искусстве у детей обнаруживается инстинкт выявления себя. Жизнь искусства состоит в том, что каждый из нас выявляет свои внутренние переживания во внешних формах. Большинство взрослых эту способность утратило: мы чувствуем, воспринимаем, но не создаем. Дети же чувствуют необходимое стремление выявить себя в известных внешних формах – в рисунках, глине, вещах и т. д. Дети, свободно создавая свои вещи, почти постоянно играют в них. Ребенок может быть передатчиком своих внутренних переживаний. Дети как бы тонкий чувствительный аппарат для искусства. Но взрослый, часто не понимая этого, подходит к этому очень грубо. Толстой же, понимая детей, говорил, что искусству можно учиться у детей.

Создавая в клубе жизнь искусства, мы в то же время создаем у детей привычку слушать, переживать и тем способствуем развитию их умственной деятельности.

Библиотека. По мере возникновения умственных запросов у детей невольно возникает в клубе библиотека. Работа с книгой для клуба – одна из серьезных сторон. Из каждой книги дети берут то, что им интересно, нужно, нередко упуская то, что взрослый считает важным. Но эта область [мало] исследована. И в этой области надо установить те же связи, что и в предыдущей: книга – результат трудовой жизни, книга – результат искусства, книга – результат игры.

Библиотека в клубе должна научить сознательному чтению книг. Книга должна стоять в центре детской организации. Таким образом, книга является завершением всей клубной деятельности.

Так из элементов труда, игры, искусства и книги складывается жизнь клуба.

Этот вывод может показаться теоретичным, но он вытекает не из литературы, а на основании жизненных фактов.

Начало дела. С чего начать работу в клубе? Не все равно – с чего начать. Лучше начинать с мастерских, а не с серии детских библиотек. Мастерская – это фундамент для игры, искусства и умственной деятельности. Эта же мастерская дает возможность проявиться инстинкту общественности у детей.

Общественная жизнь детей в клубе. Дети, живущие в атмосфере мастерской, благодаря тому, что приходится выбирать занятия, что интересы их переплетаются, что одни мешают, другие не мешают, постепенно организуются сами собой на почве практических, нужных для них задач и этим удовлетворяют инстинкт общественности, который у них силен. Невероятно важно, чтобы эта общественная организация выросла самостоятельно, вытекала из самой жизни и не выливалась в пошлые формы (председатель, секретарь).

Благодаря трениям, общему интересу возникает у детей ясно осознанная необходимость организоваться. Но внешние формы этой организации не могут быть нами предрешены. Работая в одной мастерской, ребята начинают лучше понимать друг друга, объединяются на почве дела, и организация благодаря этому становится прочнее.

Организации детские возникают постепенно, напитываются тем реальным материалом, который дает им жизнь мастерской: забота о мастерской, о коридоре, о доме, дежурства, общие праздники, журналы, общее пение. Но в один год все это не создашь.

Нужно каждый год в жизнь клуба вводить что-нибудь новое. Мастерская растет, начинает принимать заказы, возникают взаимоотношения между мастерскими, является необходимость в пишущей машинке, типографии и т. д. Возникает кухня, обслуживающая не только себя, но и соседей. В связи с кухней появляется желание поучиться домоводству. Таким образом, учреждение принимает характер как бы детской кооперации. Когда учреждение дойдет до этой точки, когда работа выливается наружу, начинает влиять на семьи детей, тогда начинается настоящая жизнь клуба. Детская организация постольку становится прочной, поскольку она связана с жизнью местного населения. Тогда эта организация может содействовать возникновению других учреждений.

Могут существовать отдельно мастерские, площадки, библиотеки, колонии, но все эти учреждения, рассыпанные по городу, должны быть связаны между собой, объединены одной идеей и одним методом. При этом библиотека-читальня должна служить как бы справочным бюро для всех этих учреждений. Мастерская же будет служить связью между всеми этими учреждениями. При всех этих взятых условиях работа в клубе рисуется широкой социальной работой, которая захватывает и детей, и взрослых. Сейчас работе не хватает связи с населением. Что же касается детей, то цель этой организации – возвратить детям их детство.

Роль руководителя. Теперь необходимо остановиться на роли руководителя в клубе. Чем он должен быть? Талантом ли? В клубе может работать не только талант, но и обыкновенный работник, который обладает умением работать. Это доступно каждому, но надо научиться исследовать, достигать, изучать. Вся эта работа может иметь успех лишь тогда, если будет вечное искание, неудовлетворение в работе. К жизни детей мы должны подходить как к далекой, непонятной нам. В нашей работе не может быть законченной программы.

Детское учреждение должно непрерывно расти, и с ним должен расти руководитель. Когда руководитель ищет новые формы, детям всего лучше. Они прекрасно понимают это искание. И нередко слово «не знаю», сказанное руководителем, создает то настроение, которое им нужно. Поэтому человек с непосредственной душой может больше дать детям. Вот почему самое главное в этой работе с детьми – это умение искать, способность расти вместе с учреждением, необыкновенный подъем при работе.

Необходимо выбить из сознания, что руководитель – учитель, он должен быть старшим товарищем детей, и поэтому в таком учреждении надо мыслить не общество детей, а общество детей и взрослых. Эта работа тем интересна, что мы присутствуем при создании таких общественных взаимоотношений, которые далеко опередили условия нашей жизни сейчас, и благодаря этому можем заглянуть в будущий общественный строй. Чтобы участвовать в этой клубной работе, руководителю нужна большая подготовка.

Педагогические труды В.Н. Шацкой

… Для занятия педагогикой нужен определенный склад души…

С.Т. Шацкий

Эстетическое воспитание в детском доме

Предмет эстетического воспитания, его сущность, цели и задачи. …Всестороннее развитие подрастающего поколения осуществляется через умственное воспитание и образование, через нравственное, эстетическое, физическое воспитание и политехническое образование и обучение.

Все эти части… воспитания, развивая преимущественно какую-либо одну сторону личности, не являются оторванными друг от друга. Они связаны между собой, взаимно влияют одна на другую и служат одной цели – формированию человека, отвечающего требованиям эпохи…

Какова же сущность эстетического воспитания, его задачи и содержание?

Эстетическое воспитание определяется педагогикой как воспитание способностей воспринимать, чувствовать и правильно понимать прекрасное в окружающей действительности, в общественных отношениях, в природе и произведениях искусства. Это – воспитание способности любить и ценить истинно прекрасное и уметь отличать его от ложно-прекрасного.

Дети, воспитывающиеся в детском доме, так же как и все дети нашей страны, имеют все возможности не только видеть, ощущать и осмысливать прекрасное в окружающей их действительности, но и принимать посильное участие в создании этого прекрасного. Озеленяя свой детский дом и участок при нем, ухаживая за цветами, собирая семена для лесонасаждений, ухаживая за лесопосадками или выращивая новые сорта овощей, фруктов и

цветов, украшая свою жизнь и быт, строя, изобретая, укрепляя дружбу и дисциплину в своем коллективе, дети учатся не только красиво жить в настоящем – они начинают смотреть в будущее, мечтают о нем и ощущают перспективы «завтрашней радости», о которой так пламенно говорил А.С. Макаренко, придававший огромное значение той стороне эстетического воспитания, которую он называл «эстетической стороной жизни».

Наряду с этим А.С. Макаренко не раз ставил вопрос о необходимости внесения эстетики в быт детского коллектива, о значении цветов, красивой одежды, эстетики труда, эстетики дисциплины, резко осуждая тех педагогов, которые страдают нигилизмом по отношению к эстетической стороне жизни.

Особое значение в системе эстетического воспитания имеет воспитание средствами искусства, отражающего действительность в художественных образах. <…>

Для того чтобы произведения искусства действовали с наибольшей силой на сознание и чувства детей и стали, таким образом, подлинным средством воспитания, они должны быть восприняты и поняты не только со стороны их идеи, содержания, сюжета, но и со стороны их формы, их выразительных средств, богатства и яркости языка и т. п.

Воспитание способности воспринимать произведения искусства неотделимо от привития умения правильно понимать и оценивать эти произведения, от воспитания художественного вкуса.

Планомерное и систематическое обогащение сознания и чувств детей высокоидейными, доступными их пониманию произведениями классического и народного искусства, воспитание их художественных вкусов, закладывание основ для последующего формирования их художественных взглядов являются содержанием эстетического воспитания, которое осуществляется средствами искусства.

Воспитание способностей эстетического восприятия, суждения, оценки, воспитание вкуса является лишь одной стороной воспитания средствами искусства. Другая, не менее важная его сторона – это воспитание способностей и привитие навыков и умений активно проявлять себя в каком-либо из искусств.

Эти стороны воспитания средствами искусства обычно определяются как художественное воспитание.

Художественное образование и воспитание детей осуществляется через обучение их литературе, пению, рисованию, живой образной речи, выразительному чтению на уроках в школе, а также через руководство занятиями по всем видам искусства в

кружках. Художественное воспитание осуществляется также в разнообразных формах массовой работы (лекции, концерты, беседы об искусстве, экскурсии в музеи, посещение театра, кино, слушание радиопередач, чтение художественной литературы, участие в смотрах, выставках, олимпиадах, праздниках песни и т. д.).

Таким образом, сущностью системы эстетического воспитания является, прежде всего, воспитание способности социально направленного восприятия и правильного понимания произведений искусства (воспитание способности эстетического восприятия, суждения и оценки).

Эстетическое воспитание служит формированию социального сознания и общественной нравственности молодого поколения через художественно-образное познание действительности, идейно и правдиво отраженной в произведениях искусства. Эстетическое воспитание осуществляется в единстве с другими сторонами воспитания.

Эстетическое воспитание дает детям минимум знаний и навыков для грамотного пользования средствами искусства при занятиях им.

Эстетическое воспитание в детском доме. Содержание эстетического воспитания в детском доме имеет некоторые особенности. Поскольку вся жизнь детей вне школы сосредоточена в детском доме, который заменяет детям семью, эта жизнь должна быть особенно полной, многогранной, осознаваться детьми как часть общей жизни страны и всемерно способствовать развитию общественных, умственных и художественных интересов, развитию творческих способностей детей. В коллективе детского дома воспитываются и трудовые, и общественные, и организационные навыки детей. В выполнении этих задач большое значение имеет правильно поставленная работа по художественному воспитанию. Участвуя в различных художественных кружках, дети не только знакомятся с высокоидейными и прекрасными произведениями искусства – песнями и музыкой, пьесами, стихами, но и работают над их исполнением, овладевая необходимыми навыками и умениями, доступными им на данной ступени их развития.

Руководитель кружка осуществляет воспитание детей в процессе усвоения ими намеченных к разучиванию произведений, помогая понять их содержание, почувствовать и осознать художественность и яркость их образов. Он возбуждает и всемерно поддерживает стремление детей как можно лучше, выразительнее передать своим слушателям содержание и образы песни, рассказа, спектакля или танца; он помогает наиболее ярко

и убедительно донести до слушателей то, что радует, волнует самих членов кружка и что является для них особенно важным и дорогим в исполняемом ими художественном произведении. Он учит также детей наиболее правдиво, реалистично и выразительно изображать в рисунке или скульптуре виденное в жизни.

Таким образом, в содержание работы по художественному воспитанию, помимо овладения знаниями, навыками и умениями, входит воспитание правильного отношения к искусству, понимание его большого общественного значения. Отсюда первым требованием к работе художественных кружков является отбор произведений, в полной мере отвечающих идейно-воспитательным задачам и художественным требованиям.

Работа над сознательным, выразительным исполнением художественного произведения может успешно осуществляться лишь при наличии необходимых навыков, знаний и умений; вот почему под содержанием художественного воспитания подразумевается и усвоение в определенной системе и последовательности определенного количества художественных произведений и овладение знаниями, навыками и умениями в области того или иного искусства в определенном объеме и в системе. В содержание работы входит также привитие понятий и навыков общевоспитательного значения. Так, например, занятия в художественных кружках воспитывают у детей чувство ответственности за результаты коллективной работы по подготовке выступлений перед слушателями или зрителями и др. Работа художественных кружков тем эффективнее в ее общевоспитательном значении, чем большее количество детей детского дома она охватывает.

Каждый из воспитанников удовлетворяет свои эстетические запросы, принимая участие в различных художественных кружках: одни поют в хоре, другие участвуют в театральном кружке, третьи – в кружках изобразительного искусства, в кружке танцев и т. д. Каждый из этих кружков, осуществляя определенные задачи художественного воспитания средствами одного искусства, в то же время выполняет и общие задачи эстетического воспитания, определяемые его сущностью.

Для того чтобы эстетическое воспитание в детском доме было глубоким и разносторонним, необходимо создать условия для более широкого ознакомления всех детей с различными видами искусств через массовую художественно-образовательную работу с тем, чтобы, организуя восприятие детьми отдельных художественных произведений, дать представление о великих писателях, композиторах, художниках и познакомить детей с их

жизнью и некоторыми наиболее доступными детям чертами их творчества. В массовой художественно-образовательной работе большое значение имеет ознакомление с произведениями различных искусств, объединенными одной темой, жанром или одним направлением.

Учитывая, что все воспитанники детского дома учатся в школе, эстетическое воспитание в детском доме обычно развертывается в кружках и в массовых формах работы. В том случае, когда в школе систематически ведутся уроки пения и рисования, существуют художественные кружки, детский дом должен строить свою работу по эстетическому воспитанию с учетом того, что делает в этом отношении и чему обучает школа, закрепляя и развивая то, что дети получили в школе, развертывая массовые формы работы. Если же в той или иной школе художественное воспитание осуществляется неполно, то особенно необходима организация художественного воспитания в самом детском доме в возможно более разнообразных видах и формах, включая работу кружков с некоторыми элементами обучения в них.

Передовая практика детских домов последних лет показала, что работа по эстетическому воспитанию может ставиться широко и во многих случаях достигает довольно высокого идейного и художественного уровня. Как пример можно упомянуть очень хорошую в идейно-воспитательном и художественном отношении работу ряда театральных и хореографических коллективов детских домов Свердловской обл., показанную на областных смотрах 1948–1952 гг. Интересно поставлено художественное воспитание в ряде детских домов Башкирии. Многие детские дома Сталинградской обл. показали чрезвычайно удачные образцы разнообразной художественной работы, проводимой по единому плану. Отлично поставлена хоровая и музыкальная работа в ряде детских домов Ленинграда, Москвы и других городов.

В качестве примера можно привести интересный опыт детского дома в селе Холмы Московской обл. Хоровой коллектив воспитанников этого дома, показавший свою работу на «Педагогических чтениях» 1952 г. (руководитель Н.Н. Покровский), поет очень чисто и выразительно на 3 и 4 голоса без сопровождения музыкального инструмента; он имеет разнообразный и интересный репертуар и пользуется любовью и популярностью в своем районе. Руководитель достиг таких успехов на основе систематической работы над развитием музыкального слуха детей и занятий музыкальной грамотой. Очень многие из членов кружка получали индивидуальные уроки.

Мы остановились на этом примере потому, что он блестяще подтверждает возможность развития музыкальных способностей – слуха и голоса – у громадного большинства детей. В этом детском доме проводится и художественно-образовательная работа.

Примеров можно привести много. Самое интересное в них то, что детские дома, часто расположенные в сельской местности, не располагающие какими-либо особыми условиями, благодаря инициативе педагогов и их творческим усилиям достигают больших и интересных результатов.

Можно указать еще на пример большой воспитательной работы как общей, так и специально-художественной, проведенной при подготовке детского оперного спектакля «Волк и семеро козлят» М. Коваля руководителем т. Брюханчиком, который объединил все формы художественной работы детей не только в области музыки, но и изобразительного искусства и танца (село Павловка Добринского р-на Воронежской обл.).

При обобщении этого богатого передового опыта можно сделать вывод, что его характерной чертой является серьезная постановка учебной работы в ряде кружков. В большинстве случаев результаты можно считать особенно положительными там, где в работе художественных кружков большое внимание уделяется общей воспитательной работе.

На основе изучения жизни отдельных детских домов можно считать установленным, что внимание к этой стороне эстетического воспитания в ряде случаев оказывает весьма положительное влияние на состояние коллектива, на его общую культуру, поведение и успеваемость в школе.

Однако, наряду со всем положительным в практике детских домов по художественному воспитанию, наряду с тем, что имеет большие тенденции к росту, наблюдается немало случаев, когда жизнь детей в детском доме еще не окрашена яркой радостью эстетических переживаний, искусству не уделяется должного внимания, оно не является еще в детском доме средством познания действительности, не служит, наряду с наукой, источником формирования мировоззрения и нравственности растущего человека. Не помогает оно в этих случаях и воспитанию воображения и творческих способностей, не вызывает тех ярких, незабываемых эстетических переживаний, которые оставляют след на всю жизнь и нередко являются одним из источников любви к своему родному детскому дому, гордости за него.

При правильном понимании значения художественного воспитания обогащение жизни детей эстетическими восприятиями может успешно осуществляться, как увидим

дальше, и в тех случаях, когда детский дом не имеет специальных работников, не располагает для этого какими-то особыми материальными возможностями. Эстетическое воспитание должно войти органической частью в содержание работы воспитателей.

Подготовка воспитателя и его роль в эстетическом воспитании детей в детском доме. Если воспитатель не имеет достаточной подготовки для того, чтобы руководить каким-то художественным кружком, он может быть все же подлинным организатором всей художественной жизни воспитанников детского дома. Воспитатель руководит чтением художественной литературы, организует коллективную читку новой книги, ее обсуждение; хорошо подготовившись, может проводить беседы о живописи или музыке с показом репродукций или с демонстрацией музыки в грамзаписи.

Воспитатель может подготовить и коллективный просмотр кинофильма или организовать экскурсию в музей, обеспечив необходимое руководство ими. Наконец, он может организовать ряд экскурсий в природу. Воспитатель осуществляет и внедрение эстетики в быт детей.

Все эти задачи могут быть выполнены успешно при условии тщательной подготовки к этой большой и серьезной идейно-воспитательной работе. Чем же должен быть вооружен воспитатель для ее успешного осуществления? Прежде всего встает вопрос об овладении им минимумом знаний в области художественной литературы (особенно детской), живописи и музыки. Необходимо также тщательно изучать те художественные произведения, которые намечены для восприятия детьми, и не только просмотреть репродукции или прослушать музыку по радио или в грамзаписи, но и определить свое к ним отношение, оценить их как художественные произведения. Педагог, равнодушно рассказывающий детям об арии Снегурочки, о музыке оперы «Иван Сусанин» или о картинах Сурикова или Перова, никогда не заинтересует слушателей.

Воспитатель может выполнить эту задачу только в том случае, если продумает, в чем социальная значимость художественного произведения, сам по-настоящему осмыслит его, переживет, прочувствует, определит свое отношение к нему. Воспитателю необходимо также подумать над тем, как донести до детей содержание произведения, его идею, в зависимости от их возраста. При этих условиях он сумеет выделить и ярко показать детям доступные им художественные качества произведения и значительно увеличить силу его эмоционального воздействия.

Слушая музыкально-образовательные передачи по радио,

посещая музеи или изучая репродукции картин, знакомясь с новинками художественной литературы, особенно художественной литературы для детей с критикой на нее, педагог-воспитатель, несомненно, разовьет свои способности эстетических восприятий и суждений и поднимет уровень своих художественных вкусов и тем самым сможет принять активное участие в организации художественной работы с детьми.

Помимо ознакомления с лучшими произведениями русского классического искусства, воспитателю необходимо пополнять запас своих представлений в области народного творчества. Вышедшие за последние годы методические пособия и письма дают возможность ознакомиться с содержанием и методами этой работы по отдельным ее видам.

Воспитатель, не ведущий сам какой-либо художественный кружок, может включиться в работу руководителя-специалиста и помогать ему, закрепляя и поддерживая его работу вне занятий.

Задача данного пособия осветить основные, общие вопросы эстетического воспитания и художественного образования, раскрыть их в применении к конкретным видам работы в различных областях искусства и помочь воспитателю в его работе на отдельных ее участках.

Произведения искусства как главное средство эстетического воспитания. В процессе воспитания средствами искусства дети получают объективные знания об окружающей их действительности, устанавливают с помощью педагога свое отношение к познаваемому.

Через восприятие художественных произведений, через суждение о них воспитывается социально направленное отношение к тем явлениям действительности, обобщением которых и являются познаваемые художественные образы.

За последние годы мы наблюдаем значительное расширение тематики и жанров детской художественной литературы как для младшего возраста, так и для подростков. Детские дома в настоящее время имеют все возможности осуществления эстетического воспитания средствами советской литературы, живописи, средствами советской песни как школьной, пионерской, так и массовой, широко и разносторонне выражающей наиболее общие и волнующие мысли и чувства советских людей.

Задача педагогического коллектива – следить за тем новым, что создается писателями, композиторами, драматургами и художниками. Педагоги отбирают лучшее и наиболее пригодное для использования в воспитательной работе детского дома.

Советское искусство дает широкие возможности для

художественно-образного познания нашей действительности.

Так, например, в советских художественных произведениях образно показана природа нашей страны и ее преобразование.

Картины природы в повести П. Павленко «Степное солнце», А. Мусатова «Стожары», Т. Семушкина «Чукотка» или в кинофильмах «Далеко от Москвы», «Смелые люди», «Пржевальский», как и многие другие, могут быть не только источником эстетических переживаний и воспитания умений правильно понимать прекрасное и наслаждаться им; вместе с картинами советских художников они расширяют представления учащихся о Родине и ее природе, о советских людях и их созидательном труде. <…>

Педагогические задачи заключаются в том, чтобы последовательно и систематически отбирать из сокровищницы русского классического искусства наиболее доступные произведения и использовать их как средство идейного и художественного воспитания.

Задача идейного воспитания через художественные произведения разрешается последовательно и в доступных формах с первых шагов обучения в школе; на основе художественных впечатлений, близких детям и эмоционально и радостно воспринимаемых ими, учитель, равно как и воспитатель детского дома, расширяет их представления об окружающей действительности и способствует правильному отношению к ней. Чем младше дети, тем больше значения имеет непосредственное участие педагога в воспитании навыков правильных эстетических восприятий и оценок. Необходимо добиваться, чтобы дети не только понимали то, что отображено в песне, в рассказе или картине, но и любили их и эмоционально, эстетически их переживали. Художественный материал для эстетического воспитания детей младшего возраста должен отражать жизнь, близкую детям, понятную им; очень важно в то же время, чтобы это было отражением многогранной действительности со всем новым, типическим, что ей присуще.

Задачей детского дома и коллектива его воспитателей является обогащение детей новыми художественными образами, углубляющими и расширяющими их познания о мире.

Изучение опыта работы детских домов показывает, что за последние годы детская художественная литература начинает занимать большое место в работе с детьми. Многие произведения обсуждаются на детских читательских конференциях, некоторые из них закрепляются просмотром соответствующих кинофильмов: «Сын полка», «Повесть о настоящем человеке», «Тимур и его команда», «Каменный цветок», «Красный галстук» и многие другие. Большое количество стихов С. Маршака, А. Барто, Е.

Благининой, Саконской, С. Михалкова и других инсценируются и становятся материалом для театральной работы с детьми.

Особое значение имеет широкое использование песни как органического соединения музыки и слова. Правильное использование слов песни в идейно-воспитательной работе имеет важное значение и для раскрытия содержания и характера музыки. Именно стихотворный текст, его качества помогают или, наоборот (если текст неудовлетворителен), затрудняют выразительное исполнение песни.

При отборе художественного материала необходимо установить тесный контакт с учителями школы, где учатся воспитанники детского дома. Крайне важно, чтобы художественные впечатления, получаемые детьми в детском доме, и работа над их осознанием находились в полном соответствии с учебными и воспитательными задачами школы.

Чрезвычайно большое значение в работе художественных кружков имеет высокий уровень и яркость образов произведений для хорового исполнения, для выразительного чтения или спектакля, при доступности их детскому пониманию. Отсюда крайняя степень ответственности и требовательности в выборе художественного материала для кружковых занятий и для массовой художественно-образовательной работы.

Во всех этих случаях дети не только эстетически воспринимают и осмысливают художественные произведения, но и выражают свое понимание и свои чувства в его исполнении, их воображение помогает им выражать свои чувства, свои отношения в действиях, словах, мелодиях, движениях с тем, чтобы передать эти чувства слушателю или зрителю.

Только до конца осознанное, правдивое, выразительное и прочувствованное исполнение художественных произведений будет убедительным и подлинно воспитывающим. Художественное произведение должно быть для этого полностью понятным, доступным для детей, работающих над ним. Только при этом условии исполнение его будет живым, прочувствованным и убеждающим. <…>

Передовая практика театральной работы с детьми убеждает со всей очевидностью, что правильный выбор пьесы, требовательность к ее художественному качеству определяют творческую заинтересованность детей и воспитательный результат. Эта задача осуществляется в процессе работы над пьесой и над ролью, над разбором идеи пьесы, из нее же исходит педагог в работе над этюдами к спектаклю. Именно здесь, через эстетические переживания и глубокое изучение идеи и образов пьесы, и формируется отношение к ее героям, поэтому при

выборе стихов и рассказов для чтения, при выборе пьес для спектакля в театральном кружке или танцевальной постановки идейно-воспитательная ценность материала должна быть принята во внимание в первую очередь в единстве с требованиями к его художественным качествам.

Это имеет такое же отношение и к содержанию театральных или танцевальных упражнений-импровизаций, имеющих целью привитие или укрепление тех или иных необходимых навыков. Поясним это примером, когда тема этюда не была продумана и педагог допустил самотек в его осуществлении.

В работе одного хореографического кружка нам пришлось однажды наблюдать танцевальную сценку на тему, предложенную одной из девочек, – «Хочу “Мишку”». Сюжет ее таков: девочка увидела в витрине магазина игрушку «Мишку» и стала просить мать купить, а получив отказ, изобразила слезы и капризы балованного ребенка. Сцена была исполнена живо и очень выразительно как танцевальный номер, но в нем не было выражено отношение к капризнице, и именно в силу этого особенно обнаружилась порочность его в воспитательном отношении. Педагог в данном случае не руководил в должной мере выполнением замысла детей, не разобрал с ними содержания этюда и не добился, таким образом, необходимого воспитательного результата.

Приведем пример правильного подхода к работе над этюдами, например, к танцевальной постановке «Школьная перемена» в московской школе и постановке «Детские игры» в одном из детских домов Свердловской обл. В обоих случаях вся предварительная работа над этюдами определялась задачей показать и «перемену», и «игры» как можно интереснее, содержательнее, как нечто характерное для жизни школы и советского детского дома. Сюжет постановки «Школьная перемена»: звонок извещает о большой перемене. На школьный двор выбегают школьницы, и начинаются игры: кто прыгает через веревочку, кто организует игру в «жмурки», кто перебрасывает мяч. Здесь же, в углу, закрыв руками уши, «доучивает» урок ученица. Подруги посмеиваются над ней. Появляется пионервожатая. Дети бегут к ней. Пионервожатая организует массовый танец. Дети весело танцуют. Слышен звонок на урок. Школьницы строятся и идут в класс. В постановке отражена типичная картина школьной жизни – радостный отдых детей, пионерская дружба.

Социальная направленность работы педагога и его руководство в процессе осуществления постановки нашли достаточно ясное отражение и в творческих поисках детей.

То же можно сказать и о содержании и направленности различных театрализованных игр, например шарад. Работа педагога заключается здесь в умелом и тактичном руководстве, в помощи детям как в подборе слов и сюжетов для шарад, так и в раскрытии их содержания в отдельных эпизодах шарады или этюда и в оценках этюдов и сценок, придуманных детьми. Иногда, благодаря недостаточной требовательности к качеству материала, хорошие, по существу, намерения педагогов могут превратиться в свою противоположность и принести вред.

Такие случаи иногда еще встречаются в практике отдельных детских домов и внешкольных учреждений и являются следствием прежде всего известной беззаботности к идейному уровню художественной работы, к ее существу и соответствию содержания и формы. <…>

Народное творчество нередко бывает представлено в практике художественного воспитания детских домов случайным и однообразным материалом. Из года в год повторяются, например, одни и те же песни (преимущественно плясовые, величальные и хороводные) в хоровых кружках и оркестрах на смотрах и олимпиадах. Народные сказки также используются в очень ограниченном количестве. Необходимо обогатить материал народного творчества, используемый в детском доме, новыми песнями – трудовыми песнями, песнями о народных героях.

Во многих детских домах почти совсем не используются уральские сказы Бажова, часть которых могла бы с большим успехом найти применение в разнообразных формах кружковой работы (рассказывание, инсценировки, тематическое рисование и т. п.).

Большое воспитательное значение имеет правильное использование народных плясок в работе кружков. Эти пляски должны быть связаны с широкой предварительной познавательной работой, с изучением быта и черт характера народа, пляска которого готовится к исполнению. Необходимо добавить, что пляска по своему содержанию и характеру движений должна быть понятна для детей и выполнима, только тогда она будет отвечать воспитательным задачам. В практике работы последних лет репертуар детских народных танцев значительно расширился.

В работе над народными танцами очень важно правильное использование народных элементов в костюмах для танцев.

Изучение народного творчества имеет большое образовательное значение еще с другой стороны – оно помогает лучше освоить русское классическое наследство. Особенно большое значение это имеет в области музыки, в хоровом пении и

в массовой музыкально-образовательной работе. Хорошее знание характерных черт русской народной песни как крестьянской, так и городской, богатства и разнообразия ее содержания и красоты ее напевов помогает более глубокому освоению и пониманию русской классической музыки, красот музыкального языка произведений Глинки, Римского-Корсакова, Чайковского, Мусоргского, которые широко отразили в своем творчестве интонации как русской народной песни, так и песен других народов нашей страны.

Роль классической литературы, музыки, живописи в эстетическом воспитании. Русская художественная литература занимает большое место в эстетическом воспитании детей, в формировании их художественных вкусов и взглядов.

В последние годы стало входить в практику параллельное ознакомление учащихся с произведениями писателей, художников и композиторов, например Пушкина и Глинки, Мусоргского, Некрасова и Перова, Чайковского и Левитана и т. д.

Иногда это синтетическое восприятие русского классического искусства охватывает какую-либо тему, пример – «Сказка в литературе, музыке и живописи». Все эти методы имеют одну цель – возбудить интерес детей и научить их любить и ценить замечательное русское искусство.

Последовательное и систематическое ознакомление с наиболее доступными произведениями великих русских писателей, композиторов, художников в кружках и в массовых формах художественной работы в детском доме служит выполнению не только художественно-воспитательных и образовательных задач. В результате накопления таких художественных впечатлений дети получают представление о величии и самобытности русской литературы и искусства, что также способствует их воспитанию в духе советского патриотизма и советской национальной гордости.

В единстве с формированием мировоззрения средствами литературы и искусства воспитываются чувства, воля и черты характера школьника.

Одной из важных задач и является отбор таких художественных произведений, где свойственные человеку чувства нашли наиболее яркое и правдивое выражение. Это равным образом относится к литературе, к песням и музыке, к картинам, ко всем произведениям искусства.

Нравственное воспитание средствами искусства, успешно осуществляемое в единстве, требует как непременного условия целенаправленного воспитания навыков эстетических восприятий и суждений воспитания эстетических чувств и как результата –

воспитания художественного вкуса.

Воспитание художественного вкуса. В наших условиях воспитание художественного вкуса является одной из важнейших проблем художественного воспитания, как необходимая предпосылка для выполнения всей суммы воспитательных задач, о которых говорилось выше.

Художественный вкус мы понимаем прежде всего как способность отличать, ценить и любить то, что является подлинными произведениями искусства, то, что, отражая действительность, волнует глубоким содержанием, благородными мыслями и чувствами, выраженными притом такими художественными средствами, которые, будучи доступны читателю, слушателю или зрителю, заставляют наиболее интенсивно, эмоционально и эстетически переживать произведения искусства, наслаждаться ими.

Эту способность необходимо развивать и укреплять, такому восприятию искусства нужно учить, что и является одной из задач художественного воспитания в детском доме.

Все сказанное относится ко всем видам искусства, хотя поставленные выше задачи реализуются в каждом случае по-разному и в разном объеме, исходя из особенностей данного вида искусства.

Осуществить все воспитательные задачи средствами искусств, о которых говорилось выше, возможно лишь при наличии у воспитуемых интереса к искусству, любви к нему. Эта любовь не приходит сама, ее также нужно воспитать и развить. Достигнуть этого возможно лишь тогда, когда дети будут не только эмоционально воспринимать отдельные произведения искусства, но и понимать их идею, художественные образы и выразительные средства, при помощи которых эти образы формируются, короче говоря, понимать «язык» искусств в доступном каждому возрасту объеме.

Эта последняя задача может быть выполнена лишь при условии внесения во все виды и формы художественного воспитания элементов образования и обучения, на основе которых и может осуществляться развитие художественных способностей.

Обучаясь пению, рисованию, устной и письменной образной, выразительной речи, танцу или игре на сцене, дети и подростки развивают свою восприимчивость к литературе, музыке, изобразительному искусству, к синтетическим формам искусства, какими являются театр и кино. В театре, в кино, в художественном музее, на концерте они обогащают свои художественно-образные представления об окружающей

действительности, что и способствует более полному и правильному познанию ее.

Все вышесказанное особо подчеркивает важность разносторонней работы в области эстетического воспитания в детском доме, где дети живут и должны правильно и всесторонне развиваться, ибо все, что могут получить дети в семье и что должно дополнять воспитание, образование и обучение, даваемое в школе, должно быть им, по возможности полно, обеспечено в детском доме.

Педагоги-специалисты в области отдельных художественных дисциплин и педагоги-воспитатели общими усилиями, исходя из основных целей, задач и принципов эстетического воспитания, призваны организовать различные виды и формы художественного воспитания – или непосредственно руководя ими (детское чтение художественной и научно-популярной литературы, которая часто примыкает к художественной, художественные кружки, беседы об искусстве и тематические художественные вечера и выступления), или используя такие средства художественного воспитания, как радио и кино, или закрепляя и углубляя знания, умения и навыки, которые дети получают в школе (пение, рисование, выразительное чтение).

Возможно ли осуществить всю сумму поставленных здесь задач в условиях обычного детского дома, силами небольшого коллектива воспитателей и художественных руководителей кружков? Опыт работы многих детских домов отвечает на это положительно. Решающим для успеха этой работы является плановость и организация всей жизни детского коллектива в детском доме и, в частности, его художественной жизни.

Количество художественных кружков в детском доме, конечно, всецело зависит от возможностей его педагогического коллектива. Однако практика показывает, что ряд детских домов успешно использует для этой работы и членов попечительского совета и шефские организации, понятно, при обеспечении должной направленности и контроля за этой работой со стороны руководства детского дома. Так, например, на «Педагогических чтениях» в Институте художественного воспитания в 1950 г. мы слышали об очень интересной шефской работе по хореографии в одном из детских домов Московской обл. В Москве и в других городах известны примеры шефства над детскими домами театров, педагогических коллективов музыкальных школ и т. п.

Массовая художественно-образовательная работа может дать довольно значительные результаты при ее хорошей организации. Если каждый воспитатель хорошо и тщательно подготовит одно мероприятие в месяц: беседу с показом репродукций или беседу о

композиторе с демонстрацией пластинок, или литературный тематический утренник с участием детей, – то за год может быть проведена значительная работа. Каждый художественный кружок также может подготовить тематический утренник. Планируются и тщательно подготовляются просмотры кинофильмов и все виды массовой художественно-образовательной работы в детском доме, о которых сказано ниже.

Вместе с проведением общественно-политических праздников, вечеров знаменательных дат и праздников детского дома (дни рождения, годовщина детского дома), которые также связаны с эстетическими переживаниями детей, складывается система художественных воздействий на детей; воспитываются их художественные вкусы, жизнь их наполняется новым, богатым содержанием, помогающим полнее осознавать прекрасное в нашей действительности.

Основные формы, содержание и методы работы в эстетическом воспитании средствами отдельных искусств и освещены в данном пособии.

Итак, каково же место воспитания средствами искусства (отдельных искусств прежде всего) во всей системе воспитания, каковы его соотношения с другими сторонами воспитания личности?

Мы уже указывали, что эстетическое воспитание не является оторванным от умственного и нравственного воспитания. Одно всегда содействует другому и обусловливает его.

Обладая большой силой эмоционального воздействия, произведения всех видов искусств укрепляют и воспитывают не только эстетические, но и нравственные чувства воспитанника. Художественные образы, действуя на сознание и на чувства, делают знания о мире, приобретаемые в процессе учебной работы, глубже и разностороннее. Различные виды искусств, показывая своими путями и средствами явления действительности, затрагивают различные стороны личности ребенка, убеждая его, влияя на его чувства, душевные качества, способствуя формированию его характера, воли и т. п.

Для того чтобы осуществить наиболее правильно эстетическое воспитание, необходимо воздействовать на детей средствами различных искусств.

В правильном решении этой задачи необходимо исходить из реальных возможностей детского дома и бюджета времени детей.

Огромное значение поэтому здесь имеет планирование и организация художественно-воспитательной работы в детском доме как части всей учебно-воспитательной работы. Мы исходим при организации художественно-воспитательной работы из

следующих предпосылок.

Все без исключения дети должны активно проявлять себя в той или иной области искусства, т. е. участвовать хотя бы в одном художественном кружке. Занимаясь в кружке, получая в нем знания, навыки и умения, воспитанники детского дома развивают свои художественные способности не только специальные (музыкальные, литературные или в области других видов искусства), но и общие – эмоциональную отзывчивость на произведения искусства, творческое воображение и др.

Участвуя в хоре, спектакле, занимаясь изобразительным искусством, они удовлетворяют свои художественные запросы и интересы и, овладевая коллективно или индивидуально тем или иным видом искусства, делают результаты своей работы достоянием всей массы детей.

Этот момент, при правильной постановке работы и высоких требованиях к ней, очень важен для того, чтобы осуществлять другую сторону художественного воспитания через приобщение всех детей к различным видам искусства; оно является частью массовой художественно-воспитательной работы.

Исполнение хором детского дома лучших песен советских композиторов, русских классических и народных песен вместе с выступлениями оркестра народных инструментов может быть фактором большого значения, вызвать у детей любовь и интерес к музыке и песне.

Участники хора, так же как актив кружка танца, могут много сделать для внедрения массового пения и танца в жизнь детского дома.

Коллективное чтение художественной литературы, слушание музыки по радио, беседы о живописи с показом репродукций могут осуществляться наряду с литературными и музыкальными лекциями, концертами, проводимыми воспитателями или руководителями кружков.

Формами массовой работы в детском доме могут быть конференции читателей, слушателей и зрителей спектаклей, кино, любителей картин, тематические вечера с выступлениями докладчиков, чтецов, с индивидуальным и хоровым пением.

Таким образом, искусство прочно входит в жизнь детского дома. Создаются традиции интереса к искусству, совместного обсуждения новых книг, песен, пьес, картин, внедрения прикладного и декоративного искусства в быт и пр.

Все эти многообразные формы могут успешно осуществляться лишь при строгом планировании всех мероприятий. Целесообразно, чтобы каждый месяц в детском доме два вечера или утро воскресенья и один из субботних вечеров посвящались

художественно-образовательной работе, причем один раз этот вечер осуществляется силами взрослых, а другой – силами детей, для каждого возраста отдельно.

Один раз в месяц показывается кинокартина для всего детского дома. Спланированные в определенной системе, эти мероприятия не должны ложиться непосильной ношей на одних и тех же членов педагогического или детского коллектива, а должны распределяться более или менее равномерно.

Воспитатель, который должен провести беседу о каком-либо композиторе, например о Глинке, начинает готовиться к ней заранее и постепенно. Пионервожатый детского дома может взять на себя руководство подготовкой сбора на тему о мире, где будут прочитаны стихи, исполнены песни, небольшие сценки, иллюстрирующие доклады пионеров. Другой воспитатель, предпочтительно работающий по вопросам литературы, готовит читательскую конференцию. Выступления кружков должны быть хорошо спланированы. Художественные кружки также работают строго по плану, регулируя и заранее зная сроки намеченных выступлений. В работе по подготовке художественного мероприятия кружки нередко объединяются между собой. Особенно тесно могут объединяться кружки театральный и изобразительного искусства; кружки литературный, хоровой и изобразительного искусства, например, при подготовке вечеров и сборов на такие темы, как «Сказка в народном творчестве», «Песни и пляски народов СССР» и т. д.

Все планы работы по художественному воспитанию должны быть детально обсуждены педагогическим коллективом детского дома, согласованы с другими видами воспитательной работы и утверждены директором.

Только строгое планирование всей воспитательной работы обеспечит эстетическому воспитанию в детском доме достойное место в выполнении задачи участия в формировании нового человека, человека творческого, любящего труд, горячо преданного Родине.

1953

Эстетическое воспитание в начальной школе

Теория эстетического воспитания в советской школе как система, содержание ее на каждой ступени обучения до сих пор мало освещены в литературе. При разработке этой теории необходимо опираться на все ценное, что было накоплено передовой педагогической и эстетической мыслью в прошлом. В педагогических и эстетических высказываниях Белинского, Герцена, Добролюбова, Чернышевского и Ушинского мы находим богатый материал, послуживший истоками для разработки многих существенных вопросов эстетического воспитания подрастающего поколения в советской школе. Сюда следует отнести проблему единства эстетического воспитания с нравственным, место народного творчества в формировании эстетических и нравственных чувств и понятий, проблему эстетического воспитания средствами родного языка и художественной литературы и др. <…>

В «Декларации о единой трудовой школе»[4] была поставлена задача развития органов чувств как необходимой предпосылки эстетического развития; задачи воспитания художественных способностей детей были четко сформулированы наряду с указаниями о необходимости планомерных, систематических занятий искусством как пути к всеобщему художественному развитию подрастающего поколения.

Н.К. Крупская придавала особое значение художественному воспитанию в школе. Она подчеркивала его роль в развитии творческих способностей ребенка, в радостном восприятии им жизни, в его общем развитии. Эти высказывания Н.К. Крупской приобретают особое значение при разработке системы эстетического воспитания как органической части всей воспитательной работы школы, направленной на всестороннее развитие учащихся.

Вопросы широкого внесения искусства в жизнь школьников как пути к всестороннему развитию личности ребенка нашли отражение в программно-методических документах 20-х годов, создаваемых при личном участии Н.К. Крупской и А.В. Луначарского, а также в практике работы опытных учреждений Наркомпроса, в многочисленных статьях в педагогических журналах, в журнале «Искусство в школе» и в специальных сборниках. Разносторонняя работа по художественному воспитанию велась, например, в школе-коммуне им.

Лепешинского, а также в сельских школах 1-й ступени Первой опытной станции по народному образованию. Эта последняя опытная работа обобщена и в какой-то мере теоретически обоснована С.Т. Шацким.

Во многих статьях С.Т. Шацкий освещал вопрос о необходимости внесения эстетических переживаний в трудовую деятельность и в организационные навыки детей сельской школы на основе разнообразных детских объединений. Ярким примером является, например, детское кооперативное общество цветоводов школ Первой опытной станции. В задачи общества входила организация школьных и общественных цветников, рассматриваемая как общественная работа школьников начальной школы. Цветники эти были связаны с благоустройством деревни в первую половину 20-х годов. Кроме того, задачей общества было разведение новых сортов ягод на пришкольных участках, организация выставок новых сортов.

С.Т. Шацкий рассматривал внесение искусства в жизнь школы как один из путей всестороннего развития школьников, развития их художественных и творческих способностей; он особенно подчеркивал значение хорового пения, детских спектаклей и других доступных детям видов художественной деятельности, рассматривая их как важную форму общественно полезной работы школы и как путь к удовлетворению потребности деревенских школьников в ярких, красочных переживаниях. Большое место в нравственном воспитании детей С.Т. Шацкий отводил детским спектаклям-импровизациям, в основе которых в его опыте всегда лежали моральные проблемы. Он указывал также на значение детских спектаклей-импровизаций для развития живой, образной речи детей.

Общепризнан вклад, внесенный А.С. Макаренко в разработку вопросов эстетического воспитания. Новым в его работах было то, что он особо подчеркивал необходимость создания условий для эстетических переживаний в процессе труда, общественной жизни и быта детского и юношеского коллектива. Он рассматривал эстетику быта, дисциплины, труда, эстетику поведения как один из путей воспитания личности в коллективе. Им неоднократно выдвигались также вопросы взаимосвязей эстетических чувств и переживаний, нравственных чувств и убеждений детей с воспитанием и формированием их в духе общественной морали.

Вопросы эстетического воспитания составляют, таким образом, существенное звено в системе педагогических взглядов А.С. Макаренко. Надо заметить, однако, что в настоящее время при теоретической разработке и практическом применении педагогических идей А.С. Макаренко вопросы эстетического

воспитания часто недооцениваются. Приходится пожалеть, что, несмотря на некоторое усиление внимания к вопросам эстетического воспитания в педагогической литературе, массовая практика воспитательной работы в школе во многих случаях все еще отличается «нигилизмом по отношению к эстетическому воспитанию», на который указывал в свое время А.С. Макаренко.

С середины 40-х годов теория эстетического воспитания как часть общей теории советской педагогики стала разрабатываться несколько более интенсивно. Этому в какой-то мере содействовало, с одной стороны, значительное оживление в области разработки проблем эстетики и советской теории искусств, с другой стороны, разработка педагогического наследства в области эстетического воспитания революционных демократов и советских педагогов. Следует отметить также широкое освещение вопросов состояния эстетического воспитания в школе в периодической печати.

В 50-е годы опубликован ряд работ по общим вопросам эстетического воспитания. В этих работах делаются попытки дать определение предмета эстетического воспитания, его сущности, целей, принципов и содержания в свете задач всестороннего развития.

Эстетическое воспитание рассматривается советской теорией педагогики как воспитание способности полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в природе, в труде, в общественной жизни, в явлениях искусства и посильно проявлять себя в создании прекрасного в жизни и в искусстве. Результатом эстетического воспитания должны быть любовь и интерес к искусству, развитие способностей детей как в области эстетического восприятия и суждения, так и в отдельных, доступных видах искусства (пение, рисование, выразительное чтение, танец). Результатом эстетического воспитания является также развитие потребности и способности посильного участия во внесении красоты в повседневную жизнь, в жизнь своего коллектива, в отношения между его членами.

В таком широком понимании эстетическое воспитание предусматривает формирование правильного эстетического отношения к тем или иным явлениям действительности. Воспитание эстетических чувств оказывает влияние на культуру поведения школьника. Эстетическое воспитание в широком его понимании осуществляется в процессе разнообразной деятельности, которая может и не быть связанной с тем или иным искусством.

Дети в начальной школе под руководством учителя могут получить много радости и глубоких эстетических переживаний от

общения с природой – на экскурсиях, во время работ в саду и в цветниках, при озеленении своего двора или пришкольного участка. Задача учителя – помочь детям увидеть красоту растущих на пришкольном участке цветов, деревьев и кустарников, радоваться их цветению, осенней окраске листьев и т. п. Много эстетических переживаний может возникнуть при правильной постановке занятий физкультурой и спортом, на уроках труда. Эти последние в практике школы порой находятся в противоречии с задачами эстетического воспитания, так как предметы, изготовляемые на уроках труда, часто не удовлетворяют элементарным требованиям художественного вкуса.

При должном внимании к задачам эстетического воспитания в процессе всей учебной работы дети успешнее готовятся к участию в жизни общества, где прекрасное найдет наибольшее проявление. Одновременно решается и задача воспитания вкуса, воспитания в детях и подростках непримиримости к тому, что нарушает подлинную красоту жизни.

Область эстетического воспитания в процессе самой жизни является в настоящее время еще мало разработанной как в отношении содержания, так и методов. Здесь перед учителем стоят сложные задачи не только научить детей воспринимать и правильно понимать прекрасное в окружающей жизни. Из всего многообразия явлений нашей действительности учитель должен отобрать наиболее близкое и доступное детям, чтобы показать эти явления как прекрасное, использовать их для эстетических переживаний в единстве с нравственными чувствами и понятиями.

В процессе работы над вопросами теории эстетического воспитания возникла необходимость уточнить понятия эстетического и художественного воспитания. До сих пор и в литературе и в практике эти термины нередко употреблялись как синонимы, и лишь в последних работах по эстетическому воспитанию делаются попытки определить их различие.

Эстетическое воспитание, как уже говорилось выше, определяется как воспитание способности правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве, как воспитание эстетических чувств, суждений и оценок, свойственных социально воспитанной личности, как воспитание стремления и способности вносить элементы красоты в жизнь свою, своего коллектива и в свое поведение[5].

Художественное воспитание, понимаемое как часть эстетического воспитания, определяется как формирование и развитие творческих художественных способностей, вкусов и

взглядов на основе художественного образования и обучения тому или иному искусству. Обучение включает в себя прочное знание определенного для каждой его ступени круга произведений различных искусств, овладение знаниями, навыками и умениями грамотного использования выразительных средств того или иного искусства.

Художественное воспитание органически входит в систему эстетического воспитания как его важнейшая часть; оно способствует выполнению общих воспитательных задач, закладыванию основ мировоззрения, нравственных чувств и убеждений через художественно-образное познание действительности, отраженной в произведениях искусства. Для успешного выполнения задач художественного воспитания его необходимо строить на основе развития эстетических чувств и эстетических потребностей, так как эстетическое восприятие художественного произведения делает познание отраженной в нем действительности более острым.

Искусство занимает в общей системе эстетического воспитания ведущее место, является его основой. Воспитание средствами искусства – наиболее разработанная часть системы эстетического воспитания как по содержанию, так и по методам.

Как сказано выше, воспитывающая роль искусства не ограничивается воспитанием эстетических чувств, вкусов, потребностей. Своими особыми средствами искусство воспитывает морально, расширяет знания о действительности, помогает правильно понимать и оценивать ее. Все это вместе взятое определяет требования к искусству как средству воспитания. Искусство должно ярко, правдиво, целенаправленно и художественно отражать явления действительности в их борьбе и противоречиях. Отбираемые для той или иной ступени обучения произведения искусства должны быть близки и доступны учащимся, соответствовать их жизненному опыту и в то же время всегда давать что-то новое. <…>

Огромное значение для эстетического развития детей в начальных классах имеет обучение выразительному чтению, а также эстетическое восприятие стихов и художественных рассказов из «Родной речи». К сожалению, эстетическое воспитание на уроках объяснительного и выразительного чтения осуществляется в практике ряда учителей совершенно недостаточно. В процессе классной учебной работы все без исключения учащиеся I и II классов должны приобретать первоначальные навыки и умения для проявления себя по крайней мере в трех видах искусства: музыке (хоровое пение), изобразительном искусстве (рисование) и слове (выразительное

чтение и развитие живой, образной речи на занятиях по родному языку).

Такое содержание эстетического и художественного воспитания обеспечивает разносторонность художественного и общего развития. Дети учатся познавать действительность и воспринимать прекрасное через воздействия произведений различных искусств. Все искусства отражают действительность, но воспринимаются при помощи разных анализаторов и тем самым способствуют более глубокому, полному и точному познанию явлений. <…>

Практика показывает, что чем раньше начинается систематическое воспитание эстетического восприятия, а также и обучение искусству в школе, тем успешнее развиваются способности к нему. В развитии художественных способностей большое значение имеет воспитание эмоциональной отзывчивости на произведение искусства, устойчивости интереса к искусству и настойчивости, упорства, увлеченности в занятиях им. Это положение определяет направление и содержание воспитательной работы на уроках пения, рисования и выразительного чтения в начальной школе.

В задачи обучения художественным предметам входит не только систематическое овладение знаниями, навыками и умениями, не только понимание содержания изучаемых произведений, но и воспитание способности эстетических восприятий и эстетических чувств в процессе обучения. Эстетическое отношение к явлениям искусства и действительности служит стимулом в овладении знаниями и навыками в области того или иного искусства. Недостаточная целеустремленность при овладении знаниями и умениями, отсутствие системы в занятиях, поверхностный интерес к искусству являются серьезным препятствием в развитии художественных способностей.

Из сказанного выше вытекает многогранность системы эстетического воспитания и ее органическая связь со всей учебной и воспитательной работой в начальных классах школы.

Задача учителя – организовать и руководить эстетической жизнью учащихся как в школе, так и вне ее, воспитывая их эстетические чувства, укрепляя и развивая стремление детей к посильному внесению красоты в свою жизнь и поведение, в жизнь своего коллектива, в жизнь школы в целом. Задача учителя – привить учащимся любовь и интерес к искусству и к занятиям им, найти правильное сочетание овладения знаниями, навыками и умениями с эстетическим развитием детей, с развитием их художественного вкуса и художественных способностей.

Одновременно с этим необходимо максимально использовать художественные образы при сообщении детям прочных знаний в процессе учебных занятий и при внесении элементов эстетики в жизнь и быт школы. Эти задачи выполняются наиболее успешно, если учитель опирается на знание того, каков художественный опыт, уровень художественного развития школьников данного класса, их вкусов, интересов, каково их отношение к красоте природы, окружающей их действительности, насколько устойчивы их потребности в эстетике быта.

При руководстве эстетическим развитием детей учитель опирается на все те подлинно художественные впечатления, которые они получают при чтении книг, рассматривании картин, слушании детских радиопередач, просмотре детских художественных кинофильмов. Воспитывая школьника, учитель I, II классов опирается на эстетические переживания детей при формировании их нравственных чувств, понятий, оценок и убеждений и добивается отражения их в поведении детей. Жизнь школьного коллектива (класса) при вдумчивом, творческом осмыслении ее учителем дает большие возможности установления этих взаимосвязей и взаимовлияний. <…>

Важной принципиальной основой эстетического воспитания является правильное сочетание эмоциональности и сознательности в их единстве как при эстетическом восприятии, так и в художественной деятельности и обучении искусству. Этим принципом определяются в первую очередь методы эстетического воспитания.

Эстетическое воспитание в процессе обучения детей пению, выразительному чтению только тогда эффективно, когда оно основано на эстетических переживаниях и связано с воспитанием эстетических чувств. Учитель прежде всего организует восприятие детьми произведения, намеченного к исполнению, старается заинтересовать им. Он помогает детям понять, о чем, что и для чего рассказывает писатель, поэт или композитор, как он об этом рассказывает и как надо исполнить, чтобы и слушатель понял и оценил рассказ, песню или стихотворение, полюбившиеся исполнителям. При обучении рисованию с натуры или по представлению учитель организует целостное восприятие, наблюдение предмета или явления, помогает почувствовать его красоту, увидеть в нем наиболее характерное и существенное и обучает детей необходимым навыкам для наиболее правдивого, живого изображения его в рисунке.

И в том и в другом случае процесс овладения техническими навыками осуществляется в единстве с углублением понимания сущности изображаемого и ощущается детьми как путь к

воспроизведению того, что им близко, понятно и что им нравится, что воспринимается как прекрасное. Работа над овладением техническими навыками становится целеустремленной и осмысленной. Дети «стараются» и работают увлеченно и радостно, упорно добиваясь хорошего качества исполнения.

На основе изложенных выше эстетических положений была построена опытная работа, направленная на разработку вопросов системы эстетического воспитания в I и II классах начальной школы.

Основной целью исследования было подойти к определению содержания эстетического воспитания и его особенностей в процессе жизни и деятельности детей этого возраста, выяснить характер связей между эстетическими воздействиями действительности и произведений искусств прежде всего на уроках рисования, пения и объяснительного чтения.

В процессе опытной работы с данными классами выявилась необходимость определить общее и специфическое в содержании и методах эстетического воспитания на уроках родного языка, пения и рисования в связи с особенностями художественного материала, а также показать, какие методы наиболее содействуют и что мешает полноценному осуществлению эстетического воспитания в процессе всей учебной работы. Весьма важным является выяснение характера эстетических впечатлений, получаемых детьми вне школы (радио, кино, в некоторых случаях театр и телевидение), их место в формировании личности школьника, его интересов и вкусов, степень возможности использования положительных впечатлений в воспитательной работе школы и семьи.

Исследования ставили также задачу установить взаимовлияние различных искусств в воспитательной работе школы и изучить характер связей между эстетической, нравственной и другими сторонами воспитания в I и II классах с тем, чтобы приступить к разработке методики использования художественных произведений в нравственном воспитании как на уроках, так и во внеклассных занятиях (час внеклассного чтения, воспитательный час, тематические утренники и т. д.).

1959

В.Н. Шацкая, Н.Д. Орлова, О.Д. Очаковская Музыкальное воспитание в детском доме

Музыкальное воспитание в детском доме может осуществляться различными путями и средствами.

Музыка, песня должны занять значительное место в жизни детского дома. Это могут быть занятия детского хора и оркестра народных инструментов; наиболее одаренные дети могут учиться игре на фортепиано, скрипке или каком-либо другом музыкальном инструменте. Это может быть и массовое пение в часы досуга. Дети должны систематически слушать хорошую музыку на концертах-беседах в детском доме, которые организуются в разных видах: коллективное слушание музыки по радио, беседы о музыке и композиторах с патефоном, концерты-беседы с привлечением музыкантов-исполнителей и т. д.

Важно, чтобы песня, музыка звучали и в быту детей.

Задача детского дома – использовать все пути и средства, чтобы музыкальные вкусы, интересы и способности детей нормально и систематически развивались на всем протяжении их пребывания в детском доме.

Огромное большинство детей любит пение, испытывает большую потребность петь. Однако, предоставленные самим себе, лишенные руководства, дети нередко идут по ложному пути; они часто поют не подходящие для их возраста песни, услышанные от взрослых, так как не знают интересных пионерских или школьных песен; они часто подражают выступлениям эстрадных артистов, перенимают манеру их пения, не соответствующую природе детского голоса, и т. д.

Такие факты, наблюдаемые в практике детских домов, где нет должного внимания к вопросам музыкального воспитания, приводят к весьма печальным результатам и в области воспитания художественного вкуса, и в отношении состояния детских голосов.

Результатом отсутствия музыкально-воспитательной работы нередко является разрушение детских голосов из-за их перенапряжения.

Для того чтобы организовать наиболее правильную постановку музыкального воспитания в детских домах, надо прежде всего обеспечить правильную постановку хорового пения.

Пение

Значение хорового пения в детском доме

Все значительные явления нашей жизни, чувства советских людей, любовь к Родине, творческий труд, дружба народов нашей страны, их героизм, многие явления природы – все это необычайно ярко отражено в наших песнях.

Воспитатель детского дома стремится наполнить жизнь детей глубоким и разносторонним содержанием; важной стороной этого содержания являются музыкальные занятия и, в первую очередь, хоровое пение.

Общаясь с детьми на почве искусства, воспитатель приобретает еще большее доверие, большую любовь детей, и ему легче выполнять всю сумму воспитательных задач, объединить своих воспитанников в одну дружную семью.

Роль воспитателя в организации хорового пения в детском доме

Воспитатель должен быть ближайшим помощником педагога-музыканта, работающего в детском доме. Эта помощь заключается в первую очередь в участии воспитателя в организации музыкальных занятий и в различных массовых мероприятиях, связанных с музыкой. В процессе совместной работы со специалистом он может приобрести элементарные знания по музыкальной грамоте, по методике разучивания песни и, таким образом, получить возможность и самому вести занятия с детьми, выполняя на первых порах различные задания руководителя.

Однако далеко не во всех детских домах имеется специалист-музыкант, ведущий хоровой кружок; между тем, для того чтобы песня звучала в быту детей, украшала их жизнь, очень важно организовать хоровое пение в часы досуга. Воспитанники детского дома поют на уроках пения в школе, а иногда и в школьном хоре. Воспитатель, не имеющий специальной музыкальной подготовки, должен держать связь со школой, быть в курсе занятий по пению, знать песни, которые разучиваются в классе, узнавать, какие песни рекомендуются для разучивания с детьми. В часы досуга воспитатель может собирать детей и повторять с ними любимые песни, которые дети уже знают. Он может сам петь им новые песни, требуя при этом, как это делается на уроках пения в школе, внимания, организованности и тишины, необходимых при слушании музыки.

Не ограничиваясь только повторением пройденных в школе песен, воспитатель может разучивать с детьми и новые. Но для

того чтобы разучить с детьми новую песню, добиться у детей активной заинтересованности, привить им нужные навыки, научить их понимать содержание песни и выразительно передавать ее идейную сущность, – нужны знания.

Воспитатели детских домов, любящие музыку, в частности, пение, имеющие музыкальный слух и голос, но не получившие нужной музыкальной подготовки, должны приняться прежде всего за изучение элементов музыкальной грамоты. В условиях города это возможно осуществить при помощи музыкальных учебных заведений или Института усовершенствования учителей, или методкабинета по детским домам. В отдаленных от города местностях эту подготовку можно осуществить и самостоятельно, заочно, связавшись также с областными методкабинетами по детским домам и Институтом усовершенствования учителей, систематически получая от них инструкции и пользуясь пособием по пению для педагогических училищ.

Овладев необходимыми знаниями и повышая в дальнейшем свою квалификацию, воспитатели получают широкие возможности осуществления музыкального воспитания детей, основой которого является хоровое пение.

Очень важно в воспитательном отношении обеспечить возможность участия в пении как можно большего числа воспитанников детского дома.

Занятия лучше проводить по возрастным группам, разучивая песни, доступные данному возрасту.

Основные навыки, которые прививаются детям на уроках пения в школе, следует закреплять на занятиях по пению в детском доме, объединяя для этих занятий детей I–II, III–IV и V–VII классов. Если воспитатель подготовлен, то певческие навыки, полученные в школе, могут быть не только закреплены, но и расширены. В детском доме имеются благоприятные условия для того, чтобы осуществлять как общемузыкальное, так и вокально-хоровое развитие детей; в школе уроку пения уделяется всего 45 мин. в неделю. Воспитатель же, проводя занятия пением в детском доме чаще, сможет лучше узнать каждого воспитанника, увидеть недостатки его голоса и слуха и систематически добиваться их исправления, применяя разнообразные упражнения.

Хоровое пение в детском доме можно осуществлять без музыкального сопровождения (а капелла). Многие замечательные хоровые произведения специально написаны для такого исполнения. Исполнение народных песен также не нуждается в сопровождении музыкального инструмента.

Пение без сопровождения имеет огромное значение; оно

развивает у детей музыкальный слух и навыки чистого, стройного пения. Дети привыкают внимательно слушать себя и своих товарищей, привыкают следить за чистотой интонации своего исполнения. Воспитатель, обладающий хорошим слухом, но не играющий на каком-либо музыкальном инструменте, может успешно осуществлять занятия хоровым пением, разучивая песни без сопровождения.

Если в детском доме имеется инструмент и воспитатель умеет играть на нем, то и в этом случае полезно время от времени петь без сопровождения, давая детям возможность лучше вслушиваться в звучание своего голоса и голосов товарищей, контролировать себя, добиваться чистоты звучания. При пении с сопровождением нужно особо обращать внимание на то, чтобы музыкальный инструмент был хорошо настроен. Слушать фальшивые звуки вредно, ненастроенный инструмент, несомненно, портит слух детей.

Хор детского дома

Помимо песен, отбираемых для пения с отдельными возрастными группами, следует также разучивать и такие песни, которые доступны и интересны всем детям; для их исполнения следует объединять всех воспитанников в один большой хор. Объединенный хор имеет большое значение в жизни детского дома. Все дети, поющие в хоре, могут принимать участие в концертах, посвященных празднованию Великой Октябрьской социалистической революции, 1 Мая, дня Советской Армии, а также ленинским дням, литературным датам, датам, связанным с творчеством великих русских композиторов. Работа над выполнением общей задачи, над определенной темой сблизит детей, воодушевит, даст им новые знания. Объединенный хор, помимо самостоятельного выступления, может участвовать и в какой-нибудь постановке, пьесе. Хор детского дома может подготовить песни к какому-нибудь выступлению районного или областного масштаба, например, к Дню песни. Имея определенную цель впереди, дети занимаются с большим интересом, а большая заинтересованность повышает их внимание, способствует большей активности, настойчивости в овладении необходимыми навыками.

Ведущая группа хора

Среди воспитанников детского дома всегда есть дети с

хорошими голосами, с хорошим слухом. Таких детей можно выделять в отдельную группу для исполнения некоторых более сложных песен, требующих более высокого уровня навыков и знаний. Эта группа может принимать участие в исполнении специальной части программы праздничных вечеров. Однако такая группа не должна рассматриваться как оторванная от всех остальных поющих детей; она должна быть ведущей в общем хоре и принимать участие в исполнении общего хорового репертуара.

Запевалы в хоре

Большинство песен советских композиторов, а также и некоторые народные песни хорошо исполнять с запевалами.

Воспитатель всегда может отобрать в хоре несколько человек с хорошими голосами и поручить им запевать песню, он может также разучить с ними несколько песен для сольного исполнения. Но воспитатель должен помнить, что таких детей с хорошими голосами нужно очень беречь, не злоупотреблять их голосом, не делать из них самоуверенных «солистов». Обязанность руководителя воспитывать у них любовь к песне, желание тщательно работать над ней и сознательное отношение к своему голосу, к его охране; необходимо внушить детям правило, что голос нельзя утомлять.

Организация хорового пения в детском доме

Если время, остающееся от школьных занятий, распределяется в детском доме продуманно, то его всегда хватит для организации разнообразных музыкальных занятий, столь важных для всестороннего развития детей.

Объединять детей в большой хор можно в вечерние часы, когда все воспитанники в сборе (от 8 час. вечера). Занятия по группам, а тем более занятия с отдельными детьми, можно проводить в течение всего дня: утром для тех, кто учится в вечернюю смену, и днем с освободившимися уже от школьных занятий, сообразуясь, конечно, с другими мероприятиями дома. Занятия могут быть очень непродолжительны, важно заниматься регулярно и строить занятия в определенной системе и последовательности, сочетая работу над песней с некоторыми упражнениями, о которых будет сказано ниже.

Вся большая хоровая работа, которую проделает воспитатель в детском доме, непременно приведет к тому, что дети полюбят песню, хоровое пение, песня сделается постоянным спутником

детей.

Если зимой дети будут регулярно петь на занятиях, в часы досуга и на праздниках, они разучат достаточное количество песен, и летом песня зазвучит уверенно, стройно и на прогулках, и в походах, и на сборах, и на пионерском костре. Вечерами песня объединит всех детей и польется сама собой. Станет иным и отношение детей к песне. Они смогут всегда отличить хорошую песню от плохой, смогут оценить исполнение хора, которое они услышат.

Певческие знания и навыки как необходимое условие для работы воспитателя с хором

Для того чтобы добиться выразительного исполнения песен детьми, воспитателю, как было уже сказано, самому нужно владеть певческими навыками.

Певческие навыки необходимы для исполнения любой песни – как самой легкой, рассчитанной на маленьких детей, так и более сложной, написанной для старших детей.

Чтобы помочь воспитателю разобраться в методике хоровой работы с детьми, в данном пособии излагаются основные положения об особенностях голоса детей, о навыках, необходимых для хорового пения, даются примеры разучивания новых песен, а также примерный список песен для детей разных возрастов и пояснения к нему.

Охрана детского голоса. Борьба с криком. Период мутации

Естественная, простая и выразительная передача песни требует не только понимания ее художественно-идейной сущности, но и наличие ряда вокально-хоровых навыков.

Очень часто дети поют напряженным, неестественным звуком. Дети стараются петь громче, думая, что все дело в том, чтобы дать максимальную силу звука, перекричать друг друга. Иногда этому способствует и неправильный выбор песни. Многие массовые песни, рассчитанные на взрослых, как по своему содержанию, так и по характеру мелодии не могут быть правильно исполнены детьми; например, песня Блантера «Перелетные птицы» всегда исполняется детьми напряженно и крикливо. Исполнение таких песен, как «Играй, мой баян» В. Седого, также требует сильного звучания голоса. Не обладая этой возможностью, дети начинают петь напряженно, крикливо, в результате чего их детский голос портится, появляется сипота,

хрипота, а иногда голос пропадает совсем.

Воспитателю нужно тщательно следить за тем, чтобы в пении хором или поодиночке в свободное время дети не исполняли непосильных для их голоса песен.

Голосовой аппарат детей очень хрупок и нежен. Он находится в состоянии роста, всякое чрезмерное напряжение вредно для него и может пагубно отразиться на голосе. Отсюда очевидна необходимость беречь, охранять этот аппарат, охранять детский голос, правильно воспитывая его.

Детский голос нужно охранять не только во время пения. Воспитатель должен следить, чтобы дети не кричали при разговоре, в игре. Громкий, резкий разговор так же вреден, как крик при пении, и приводит к тем же нежелательным результатам.

Нужно внушить детям, что нельзя пить холодную воду будучи разгоряченным, что вредно кричать на улице, особенно в холодную погоду. На пионерских сборах нередко пионеры и особенно пионервожатые-учащиеся злоупотребляют силой своего голоса, голос нередко переходит у них в напряженный крик. Случается наблюдать очень серьезные, трудно поддающиеся лечению заболевания голосового аппарата у пионервожатых. Подобные же заболевания бывают у детей, обладавших раньше хорошим голосом, но потерявшим его вследствие неправильного пользования им.

Нужно стараться сохранить здоровый голос у всех детей без исключения.

Развитию здорового голоса помогает пение естественным, свободным звуком, в котором отсутствует всякое напряжение. Такое свободное, естественное пение не только укрепляет голосовые связки и весь голосовой аппарат, развивает дыхание, но и способствует укреплению всего детского организма.

Следует обратить особое внимание на мальчиков, у которых начинается перелом голоса (мутация). У одних он происходит к 14 годам, у других – позднее. В этот период у мальчиков появляется новая окраска голоса, он делается неустойчивым, срывается; в пении пропадают верхние звуки, постепенно объем голоса делается короче, мальчики начинают петь нечисто, фальшиво, сипло. В этот период голосовой аппарат у них резко изменяется: вся гортань, в частности голосовые связки, увеличиваются в своем размере, причем этот процесс протекает болезненно, заметно раздражение связок, их набухание, краснота. Неосторожное обращение с голосом, крик или резкое продолжительное пение во время такого переходного состояния могут «сорвать голос» и надолго привести голосовой аппарат в

болезненное состояние.

В период мутации следует на время прекратить пение, пока не сформируется развившийся мужской голос; эта мера поможет сохранить его.

У девочек нет таких резких изменений гортани в период формирования, но все же и у девочек-подростков часто голоса тускнеют, появляется сипота, нет чистоты звука. Нужно очень бережно относиться к их голосу в это время и внимательно следить, чтобы девочки в переходном возрасте не пели много и громко.

Кроме того, старших девочек следует освобождать от пения во время менструаций, так как весь их голосовой аппарат бывает в этот период сильно раздражен, быстро утомляется и голос звучит тускло.

Певческая установка. Вокальные навыки

Чтобы дать возможность голосовому аппарату работать нормально и тем самым добиться естественного, свободного звукообразования, нужно создать известные условия: прежде всего – добиться правильной певческой установки.

Петь можно стоя и сидя. Правильнее петь стоя, но, чтобы избежать утомления, дети во время занятий могут и сидеть – в комнате для пения должны непременно стоять стулья.

Певческая установка заключается в следующем.

1. Корпус во время пения должен быть совершенно прямым. Плечи отведены слегка назад, при этом грудная клетка выпрямляется, и это выпрямленное, расширенное положение грудной клетки сохраняется, ее нельзя опускать во время пения. Руки должны быть свободно опущены (или лежать спокойно на коленях, если воспитанники поют сидя).

2. Голову во время пения нужно держать прямо.

3. Рот во время пения не следует раскрывать широко, он должен иметь удлиненную овальную форму (вертикальную), нижняя челюсть при этом совершенно свободна.

Соблюдение этих условий имеет очень важное значение, так как способствует, как мы увидим дальше, правильному, естественному развитию голоса.

Дыхание

Большое значение в пении имеет умение владеть дыханием. Правильное положение корпуса способствует развитию

правильного певческого дыхания (и легкие работают свободно). Если дети при пении в момент вдоха поднимают плечи, дыхание у них будет порывистым, напряженным. При нормальном, слегка отведенном назад положении плеч (когда грудь выпрямлена) дыхание становится бесшумным, плечи не будут подниматься. Такое положение позволяет экономно расходовать воздух (владеть выдохом), что необходимо при исполнении песен.

В песнях напевного характера, написанных в медленном темпе, есть широкие фразы с выдержанными звуками, на которых дыхание расходуется очень экономно. Есть быстрые песни, в которых фразы построены так, что между ними нет пауз (например, в народных хороводных, плясовых и других быстрых песнях). При исполнении таких песен без пауз нужно уметь быстро делать вдох между фразами.

В произведениях спокойного характера вдох плавный, в произведениях быстрого характера он очень короткий.

Нужно научить детей делать усиление и ослабление звучности (то тише, то громче). Если дети не овладеют правильным выдохом, они не приобретут навык постепенно переходить от тихого пения к громкому: или это будет тихое, беззвучное пение, или внезапно сильное, крикливое.

Воспитатель должен все время следить за детьми и обращать их внимание на то, чтобы они все делали вдох одновременно и бесшумно там, где это нужно по смыслу песни.

Из сказанного видно, насколько важно научиться правильно пользоваться дыханием при пении и как важно создать для этого нужные условия.

Звукообразование

Чтобы дать возможность звуку формироваться свободно и естественно, голову нужно держать прямо и освободить, таким образом, шею от ненужного напряжения. Если не соблюсти этого правила и слишком высоко поднять голову или слишком низко опустить ее, то звук получится сдавленный, неестественный.

Петь звук – значит тянуть звук. Крикливый, резкий звук никогда не будет певучим. Протяжность звука, напевность нужно развивать прежде всего. Для этого следует подбирать спокойные, напевные песни.

Чтобы звук был красивый, при пении нельзя, как было сказано, слишком растягивать рот в ширину, форма рта должна быть овальная, удлиненная. Если этого не соблюдать, никогда не получится полный свободный звук, не будет достигнута красивая звучность. Звук будет, как говорят, «открытый», крикливый, он не

будет певучим.

Дикция

Естественное звукообразование зависит также от правильного произношения, правильности речи. Навыки правильного произношения необходимо прививать с самого начала. Гласные следует произносить очень отчетливо, одинаково ярко, не открыто. Гласные должны плавно переходить одна в другую – тянуться, петься. Согласные произносятся очень быстро, но четко, не мешая гласной звучать.

Не следует делать больших движений ртом: преувеличенное движение рта и челюсти при пении мешает правильному произношению и звукообразованию. Губы должны быть подвижными, упругими, не вялыми. Дети часто невнятно произносят окончания слов, они как бы проглатывают их. Например: «октябрята тихо спя (т)» или «необъятны (х), карельски(х) снего(в)»; «не попа (л)». Надо приучать детей четко произносить окончания слов.

В пении нужно придерживаться произношения, свойственного московскому говору. Например, петь *ево* (а не «его»), *моево* (а не «моего»); неударное *о* произносить ближе к *а* (Масква, маево). Кроме того, произносить в пении окончание *ся* нужно ближе к *са*, что звучит красивее: попал*са*, а не попал*ся*, умывал*са*, а не умывал*ся*. *Сь* произносится как *с*: загорелас, а не загорелась. Вместо что – петь *што; и* краткое не выпевается, оно произносится коротко.

Переходя к вопросу о хоровых навыках, следует заметить, что привитие всех вокально-хоровых навыков происходит одновременно.

Работая над вокальными навыками, нельзя обращать внимание на какой-нибудь один из них, забывая о других: нельзя, например, разучивая песню, обращать внимание на дыхание, а не исправлять в то же время дикцию, не следить за чистотой пения, за стройностью, за художественной выразительностью. Все навыки тесно связаны между собой. Передать содержание песни, ее образ, художественно спеть песню свободным, естественным звуком можно только в результате большой работы над одновременным развитием всех навыков.

Чистое, стройное пение

При исполнении спокойных, напевных песен легко следить за

чистотой, точностью пения (за чистотой интонации). Нельзя допускать, чтобы дети пели мелодию неточно, нечисто.

Некоторые дети младшего возраста поют нечисто потому, что не слышат себя, у них еще нет навыка слушать свой собственный голос, этот навык развивается постепенно. У детей этого возраста нет еще также устойчивого внимания. Нередко одни поют выше, другие – ниже. Иногда, при очень хорошем музыкальном слухе, дети младшего возраста не могут петь чисто потому, что у них недостаточно развит голосовой аппарат, а иногда развитие отдельных его частей протекает неравномерно. Такие дети, подрастая, начинают петь вполне правильно, поэтому не следует спешить в определении способности детей петь в хоре и особенно в младшей группе, сразу удалять поющих фальшиво. Лучше дать им возможность попеть некоторое время с правильно поющими детьми.

Часто дети всех возрастов поют выше при напряженном звуке, при чрезмерно сильном напоре дыхания, которым они еще не научились владеть. Наоборот, при вялом дыхании они поют ниже; и то и другое нужно исправлять.

В условиях школы, где на урок пения отводится всего 45 мин. и где учитель выполняет определенную программу, трудно работать с отстающими. В детском доме занятиям с отстающими можно уделить достаточное время, и потому воспитателю легче достичь чистого пения у всех поющих в хоре.

Воспитателю нужно почаще заставлять петь неправильно интонирующих детей, предлагать им прислушиваться к правильно поющим товарищам, подражать им.

Для этого, когда дети собираются, чтобы петь хором, воспитатель рассаживает правильно поющих детей рядом с ошибающимися и вызывает для повторения песни (или одной какой-нибудь фразы, в которой дети ошибаются) поочередно: правильно поющего и затем ошибающегося; потом он просит спеть обоих детей вместе, затем присоединяет к ним еще нескольких детей.

Воспитатель может заниматься с отстающими и без хора, выделив маленькую группу, среди них двух-трех поющих правильно.

Если не следить тщательно за чистотой интонации, то в хоровом пении не будет необходимой стройности, а значит, и красоты звучания. Стройное пение является непременным условием выразительного, художественного исполнения песни. Высота звука должна быть у всех поющих одинаковая.

Каждому участнику хора нужно очень внимательно слушать себя и своих товарищей, сидящих рядом, стараться сливать свой

голос с голосами остальных (добиваться ансамбля, т. е. слитности звучания). Воспитатель обязан следить, чтобы отдельные голоса не выделялись: сила, звучность голоса должны быть одинаковы у всех, причем сила его никогда не должна быть максимальной. Длительность отдельных звуков мелодии песни, весь ритм ее должны быть выполнены всеми детьми также одинаково точно.

Пение на два голоса

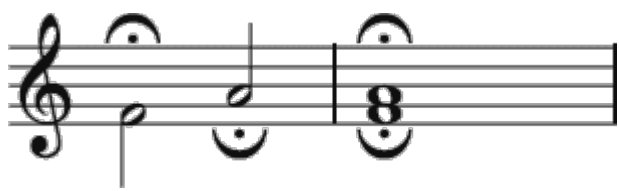
Если дети уже ознакомились с двухголосным пением в школе, воспитатель, добившись чистого, стройного пения одноголосных песен, может петь с ними и на два голоса, закрепляя тем самым их знания, приобретенные в школе.

Пение на два голоса представляет для детей значительные трудности. Каждая партия (и первый и второй голос) должна быть очень точно выучена, должна чисто и стройно звучать как в отдельности, так и вместе.

Разучивать песню на два голоса нужно последовательно, не торопясь.

Приучать к пению на два голоса следует на очень простых песнях (например, народные песни «Посею лебеду на берегу», «А мы просо сеяли, сеяли», или песня советского композитора В. Соловьева-Седого «Стой, кто идет?»).

Если дети на уроках пения в школе поют по нотам простые попевки на два голоса, то и на занятиях в детском доме хорошо предварительно проводить упражнения на отдельных созвучиях, например:



Дети поют «фа», а воспитатель «ля», или одна часть детей поет «фа», а другая «ля», потом они соединяются и поют оба звука одновременно (при пении на два голоса все дети, которые поют первый голос, сидят слева, а поющие второй голос – справа).

Научив детей вслушиваться в одновременное звучание двух звуков, добившись его чистоты, воспитатель приступает к разучиванию с детьми песни. Сначала он учит с ними один голос, потом другой и затем соединяет оба голоса вместе.

В младшем возрасте все дети могут петь как первым, так и вторым голосом, в звучании их голосов почти нет различия и

объем голосов у них также почти одинаков. В среднем, а тем более в старшем возрасте голоса детей уже сильно различаются по характеру звучания и объему (диапазону), поэтому нужно осторожно и внимательно делить их на первые и вторые голоса.

Первые голоса звонкие, высокие; вторые – более плотные по звучанию, короче по объему.

Как было уже сказано, весь организм ребенка и, в частности, его голосовой аппарат непрерывно растет; в процессе развития ребенка его голос может измениться, а потому нужно внимательно прислушиваться к звучанию голосов подростков в хоре и вовремя переводить детей из одной группы в другую, в зависимости от характера происшедших изменений.

Дирижирование

Стройному, выразительному, художественному исполнению в хоре помогают указания дирижера. Дирижируя, воспитатель должен быть активен сам и требовать от детей внимания и активности в процессе исполнения песни. Без этого пение будет вялым, невыразительным.

Дети должны сосредоточиться перед исполнением; смотреть на воспитателя и приготовиться петь по движениям его руки; они должны научиться понимать и другие его указания.

Руководитель поднимает руки перед собой – «Внимание…» По легкому движению кисти руки вверх дети одновременно (все вместе) «берут дыхание», т. е. делают вдох. По более сильному, короткому движению руки вниз – все вместе начинают петь.

По движениям руки руководителя дети должны выполнять и динамические оттенки в мелодии, т. е. усиление и ослабление звучности ее, уловить степень скорости исполнения песни (темп). Темп должен быть у всех одинаковый; возобновлять дыхание надо также вместе, по знаку дирижера, кончать песню следует одновременно по движению его руки.

Настраивание хора

Если разучивается песня без сопровождения, нужно не только показать детям вступление, а предварительно еще найти звук (тон), с которого песня начинается. Важно не ошибиться в высоте, не начать песню слишком низко или слишком высоко.

Найдя нужный тон, воспитатель должен пропеть его с закрытым ртом и заставить детей повторить, добиваясь чистоты и стройности. Когда хор «примет тон» (настроится), можно

начинать петь.

Воспитателю, который знает ноты, следует для нахождения правильного тона пользоваться камертоном[6].

Звучание камертона нужно непременно продемонстрировать детям. Это их заинтересует, им захочется самим пользоваться камертоном, проверять правильность звучания отдельных звуков, интервалов и т. д.

Выразительное пение

Песня будет иметь подлинно воспитывающее значение, если воспитатель поможет детям понять ее содержание, ее художественные образы. Восприняв эти образы в исполнении педагога и разобравшись в их особенностях, дети смогут выразительно передать их и в своем пении.

Каждое замечание воспитателя должно помочь детям правильно понять содержание песни, каждое упражнение, которое он дает для ее усвоения, также должно помочь выразительности ее исполнения.

Все певческие навыки, о которых шла речь выше, прививаются детям в процессе разучивания песни, на материале этой песни, причем, как это было сказано, все навыки прививаются одновременно, они все связаны между собой.

Таким образом, каждый навык приобретает для детей совершенно определенный смысл: правильно стоять (сидеть), правильно дышать, четко и ясно произносить слова, петь стройно, чисто – все это нужно для наиболее яркого выражения содержания песни, чтобы она всем была понятна, доставляла удовольствие как самим поющим, так и тем, кто их слушает.

Разучивание новой песни

Показ песни

Прежде всего воспитатель сам должен хорошо продумать песню как со стороны характера ее исполнения в связи с ее содержанием, так и со стороны тех трудностей, которые нужно будет преодолеть детям. Ему необходимо самому научиться правильно и выразительно петь эту песню, тщательно подготовиться, прежде чем исполнять ее детям.

От качества показа зависит очень многое: в этот момент дети представляют себе художественный образ песни, настраиваются на восприятие содержания ее и, кроме того, имеют перед собой

образец исполнения, которому они будут подражать. Это не значит, что для выполнения этих задач воспитатель непременно должен иметь очень хороший голос. Можно и с небольшим голосом спеть детям песню выразительно и музыкально, заставить их полюбить ее.

Беседа об образе песни и о средствах музыкальной выразительности

После показа песни полезно поговорить о ней с детьми. Беседу следует провести живо, занимательно, попутно объясняя значение некоторых слов текста песни и последовательно раскрывая перед детьми сущность поэтического образа. Нужно стремиться к тому, чтобы дети с самого начала полюбили этот образ, ясно представили себе его и захотели спеть песню.

Когда содержание песни уже раскрыто и дети заинтересованы, нужно обратить их внимание на особенности характера мелодии и на другие средства музыкальной выразительности, помогающие почувствовать и понять музыкальный образ; обратить внимание на темп, т. е. на степень скорости мелодии песни (например, на умеренный, плавный, скорее медленный темп колыбельной песни, на быстрый темп веселой песни). Обратить внимание на характер звука, которым поется данная песня (например, веселая, живая песня поется звонким, ярким, легким звуком, а печальная исполняется более мягким звуком). Очень важно обратить внимание на динамические оттенки, т. е. указать, что песня поется то тише, то сильнее, то звук расширяется, то он постепенно затихает.

После беседы о содержании песни и ее выразительных средствах дети нередко сами хотят рассказать, как, по их мнению, нужно исполнить песню; это желание следует удовлетворять, все время направляя беседу в нужное русло.

Заинтересовав детей, воспитатель переходит к разучиванию песни; перед началом нужно проверить правильность певческой установки детей, не забывая напоминать им о ее значении.

Разучивание текстов

Не следует учить отдельно весь текст песни без мелодии. После показа песни в целом, разобрав ее текст в процессе живой беседы с детьми, воспитатель вновь прочитывает только первый куплет. Дети повторяют. Воспитатель замечает ошибки, указывает на них детям и просит повторить куплет еще раз.

При пении дети могут неверно произносить отдельные слова текста и неясно выговаривать окончания слов. Прослушивая отдельных детей, воспитатель исправляет все недочеты и переходит к разучиванию мелодии. Остальные куплеты последовательно прорабатываются и запоминаются детьми в процессе разучивания песни. Мелодия обычно разучивается по частям или по фразам и затем в целом.

Разучивание мелодии с текстом

Воспитатель пропевает еще раз песню, первый куплет. При этом могут возникать самые разнообразные ошибки.

Мелодия может быть неверно спета по ее интонации, – она еще не запомнилась, в другом случае интонация может быть правильной, а ошибаются дети в ритме. Следует исправить эти ошибки. Пока песня не выучена правильно всеми детьми, не будет чистого пения, стройности. Над этим нужно тщательно и настойчиво работать, иначе воспитатель не сможет добиться от детей выразительного художественного исполнения.

Если мелодия усваивается с трудом, нужно давать упражнения, которые включают трудные места мелодии, разучивать отдельные фразы, соединяя их постепенно.

В процессе работы все время поддерживается интерес к песне, обращается внимание на художественные стороны ее, на ее выразительность, чтобы дети хорошо понимали, что все упражнения, повторения, исправления ошибок приводят к главной цели – к тому, чтобы как можно лучше, красивее, выразительнее спеть понравившуюся всем им песню.

Песня разучивается постепенно, повторяется на нескольких занятиях, пока дети не добьются хорошего ее исполнения.

Примеры процесса разучивания песен:

«Песня о пограничнике», муз. С. Богуславского, слова О. Высотской.

Возле самой границы овраг,
Может, в чаще скрывается враг?
Но каких бы ни встретил врагов —
Дать отпор пограничник готов.

Чтоб всегда был свободным народ,
Наша армия нас бережет.
Лес дремучий снегами покрыт,
На посту пограничник стоит.

Художественный образ песни близок интересам детей. Поэтический и музыкальный образ ее взаимно дополняют друг друга и дают целостное впечатление.

Руководитель должен спеть песню, затем словами раскрыть ее содержание детям:

«Зима. Ночь. Дремучий лес, и часовой на посту. Кругом тихо, страна наша спит… Что же, эта тишина спокойна? Нет, тишина напряженная, может быть, близко враг… Будь готов, пограничник, береги Родину!

Смелый боец-пограничник не один – вся наша Советская Армия охраняет мирный труд и отдых нашего свободного народа».

Песня должна прозвучать так, чтобы настроение напряженности и уверенности, выраженное в нем, было услышано, почувствовано и потом передано детьми.

При разучивании первого куплета надо добиваться выражения тихой настороженности в исполнении (в третьем куплете та же мелодия получит новый оттенок: песня прозвучит здесь увереннее и сильнее).

Для ясного произнесения текста детьми воспитателю следует прежде всего оттенить главную мысль и подчеркнуть слова, определяющие основной смысл (логическое ударение) песни.

Хорошо прочитать текст в музыкальном ритме, чтобы дети освоились с ним.

Нужно следить за произнесением окончаний, добиваться, чтобы они выговаривались четко, не проглатывались. В словах «овраг», «враг» нельзя произносить на конце *г* (или, как некоторые говорят, «оврах»). Звук *г* должен звучать ближе к *к* – «оврак».

Стихотворение настолько образно, что дети быстро запоминают все куплеты в процессе восприятия песни в целом; отдельно весь текст можно и не учить.

После беседы о содержании песни, после того как дети усвоили ее поэтический образ, воспитатель должен снова пропеть песню, чтобы дети вслушались в мелодию, почувствовали, как она соединяется с текстом, какие средства музыкальной выразительности имеются в песне, поняли, как нужно песню исполнить. В процессе разучивания можно задать детям вопросы, стимулирующие их активность:

«Какая в этой песне мелодия? Бодрая, веселая, грустная? Медленная или быстрая, тихая или громкая? Какие могут быть сделаны изменения в исполнении отдельных куплетов, каким звуком следует петь эту песню?»

Нужно обратить внимание детей на ритмический рисунок мелодии: восьмая с точкой, шестнадцатая и следующая за ней четверть, которые проходят по всей песне, создают ритм марша:

«Пограничник стоит, и кругом тишина», – а почему мелодия песни энергичная, боевая? Да потому, что ее образ боевой – героический. Пограничник – это боец Советской Армии. Ритм этот должен звучать отчетливо.

И все же в песне много певучести, каждая музыкальная фраза кончается длинным звуком, который нужно тянуть, не обрывать.

Какой же темп у песни? Умеренный, потому что это темп

марша. Он передает настроение пограничника, который слушает тишину, всматривается в темноту.

Следует обратить внимание детей на картину природы, очень хорошо описанную в песне всего несколькими словами: «Лес дремучий снегами покрыт… Ночь темна и кругом тишина». Она как бы создает фон песни, который определяет ее исполнение.

Чтобы разнообразить характер трех куплетов, нужно исполнять их по-разному в отношении силы звучания, темпа и акцентов. Первый куплет будет спет негромко, он характеризует затаенную тишину, настороженность. Второй – немного оживленнее, беспокойнее; может быть, враг совсем близко, но пограничник смелый, он достойно встретит врага. Ритм песни в этом куплете четкий, уверенный. Третий куплет звучит еще сильнее, а к концу – спокойнее, тише, но очень твердо, темп не замедляется.

Очень важно, чтобы дети все делали вместе: начинали с одновременного вдоха, приготовив свое внимание и не забыв о правильной певческой установке, вместе возобновляли дыхание, тянули до конца длинный звук, кончали его тянуть и заканчивали петь песню одновременно, одинаково давали оттенки силы и окраски; правильно формировали гласные в песне, дыхание брали спокойно, не перегружая его.

Каждая фраза песни поется на одном дыхании; возобновляется дыхание после длинного звука, который тянется 3 четверти, каждый поющий должен дотянуть длинный звук до конца.

При правильном исполнении песни у детей хорошо развивается дыхание.

В последнем слоге фразы «Лес дремучий снегами покрыт» (крыт) тянется гласная *ы*, согласная на конце слога – *т* произносится отчетливо.

Для того чтобы добиться правильного исполнения фразы, нужно заставлять каждого из детей пропевать ее отдельно; при этом условии легче исправить ошибку, легче добиться, чтобы окончание у всех было слышно.

В то время как дети тянут гласную в последнем слоге, нужно последить, чтобы рот у всех сохранял до конца одну форму, тогда и звук будет устойчивым, ровным, красивым.

Но вот воспитатель заметил, что некоторые дети неточно формируют гласные – получается чересчур открытый, резкий звук, так как они слишком растягивают рот в ширину.

«Ночь темна и кругом тишина.
Спит советская наша страна…»

(*а* звучит открыто). Для исправления этого недостатка можно дать детям следующее упражнение:

т. е. на одну гласную (слог *лё* и *ля*), что поможет добиться правильного формирования гласной. Детям надо пояснить, что иначе не получится нужной окраски, не будет достигнуто нужное звучание для выражения содержания песни (окраска более темная).

Гласные *е* и *и* тоже не должны быть резкими, открытыми.

Хорошо для этого поупражняться следующим образом:

Такими упражнениями на разные гласные воспитатель может добиться правильного их формирования, окраски звука, нужной для передачи содержания песни, и тем самым даст детям правильный певческий навык.

Замечена другая ошибка: не выполнен ритм марша, такой важный для передачи содержания песни.

Дети спели ровно:

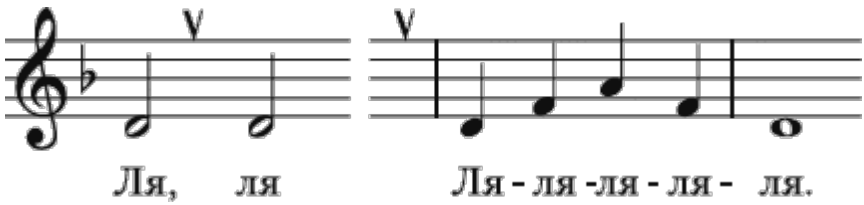
тогда как ритм марша должен быть подчеркнут:

Необходимо прохлопать ритм в ладоши и всех ошибающихся

заставить сделать это отдельно, а потом пропеть фразу, стараясь выпевать восьмую с точкой и коротко, близко к следующей четверти петь шестнадцатую.

В следующий раз, когда воспитатель соберет детей петь, нужно закрепить все полученные на предыдущем занятии навыки.

Чтобы дети хорошо почувствовали главный звук песни (основной звук тональности) и звук, с которого начинается песня, можно дать такие упражнения:



(главный звук тянется)

(потянуть отдельно и всем вместе)

Все это нужно петь вместе, чисто, стройно, внимательно слушать себя и других.

Эти упражнения следует попеть перед исполнением песни, чтобы прочувствовать ее тональность и добиться точности, отчетливости исполнения.

При разучивании любой песни воспитатель может заметить, что некоторые дети очень напряженно берут дыхание, высоко поднимают плечи. Такие воспитанники непременно должны спеть фразу отдельно, а воспитатель должен последить, чтобы они не поднимали плеч, отводили их слегка назад. Если на эту ошибку

не обращать внимания, дети приобретут неправильный навык дыхания, а вместе с тем будут и неправильно петь.

Работая над певческими навыками, добиваясь правильности исполнения, воспитатель может вызвать у детей желание соревноваться, поправлять друг друга, в результате у них повысится сознательный интерес к занятиям.

Разобранная песня очень полезна для развития дыхания, она напевна, несмотря на маршевый ритм, очень образна и имеет большое идейно-воспитательное значение.

Приведем пример разучивания русской народной песни.

«Ходила младешенька по борочку»

(Русская народная песня, обр. Н. Римского-Корсакова)

Брала, брала ягодку-земляничку,
Наколола ноженьку на былинку. *(2 раза)*
Болит, болит ноженька, да не больно.

Это хороводная народная песня, одна из очень напевных, светлых.

Нужно спеть ее детям очень легко, тепло. Образ песни поэтичен, мягок, требует большой напевности.

В песне много народных оборотов, которые нужно объяснить детям при раскрытии содержания (младешенька – молоденькая, по борочку – по лесу, от слова «бор», брала ягодку – собирала, былинка – сухая, тонкая травинка).

Воспитатель может предложить детям рассказать, как им хочется спеть эту песню и как прочитать текст, что очень важно для поддержания у детей активности.

Перед разучиванием песни можно вспомнить картины леса летом, поговорить о том, как ребята ходили за ягодами, и т. п.

Ритм песни следует прохлопать в ладоши, так он лучше запоминается детьми.

Воспитатель должен стремиться к тому, чтобы ребята правильно сделали ударение в песне на слоге *де* (в слове младешенька), выделили его, а в слове «ходила» все слоги спели ровно, не выделяли первый слог *хо* (ходила).

После беседы и разучивания текста воспитатель выразительно поет песню детям еще раз. Предварительно собрав их внимание, воспитатель, как всегда, напоминает, что нужно сесть прямо (напоминает про певческую установку), и предлагает повторить песню, если кто-нибудь ее запомнил. В группе всегда найдутся такие дети, которые быстро схватят напев. По примеру одного захотят петь и другие, разучивание пойдет быстрее.

В конце каждого куплета есть трудный переход с низкого звука на высокий, который нужно спеть чисто, для чего следует пропеть эти два звука отдельно, сначала на гласную, потом на слог и, наконец, спеть все слова:

В этой песне нет между фразами паузы (остановки), и дыхание возобновляется очень быстро, легко. Например:

[1] *Момент вдоха обозначается галочкой.*

Чтобы добиться правильного вдоха у всех детей, нужно поучить песню в более медленном движении (темпе) и постепенно перейти на движение (темп) более быстрое.

Исполнение песни требует умеренной скорости, плавности, звонкой окраски и в то же время спокойствия. В этой народной песне характер движения указывает на ее хороводность.

Для выработки четкости хорошо поупражняться на пении отдельных слогов на разные гласные, например: ля-ля-ля, ми– ми-ми; чтобы спеть песню ярко, светло, надо следить, чтобы эти гласные не были крикливы.

При разучивании песни у детей не должен исчезать интерес, активность и живое настроение.

Знакомство с народными песнями, раскрывающими образы родной природы, имеет также большое воспитательное значение.

Повторение песен

Каждый раз на занятиях с детьми повторяется одна или две уже выученные песни для их закрепления. При повторении старых песен дети испытывают большую радость, потому что они не встречают тех трудностей, которые возникают при разучивании новой песни. Они преодолели их – это уже радость от восприятия песни, а также от сознания успешно проделанной работы.

Примерный репертуар

Из песен советских композиторов, отражающих чувства и мысли советских людей, их любовь к Родине, лучшим людям советской страны, к ее героям, к родной природе, из песен о тех сторонах нашей жизни, которые особенно близки детям, можно указать следующие.

Для младшего возраста

Песня «Самолеты» Ан. Александрова, которая рассказывает об октябрьском параде. Эту песню можно петь и в день Советской Армии, и в день авиации, и в октябрьские дни, а также в любой детский праздник.

Праздничная радостная песня Б. Мокроусова «Первомайская пионерская», песня В. Герчик «Часы Кремля», «Песня о пограничнике» С. Богуславского, разобранная выше.

«Красные маки» М. Раухвергера – песня, в которой описываются картины природы, солнечного праздничного дня.

В песне В. Соловьева-Седого «Стой, кто идет?», которую дети очень любят, рассказывается о нашей Советской Армии.

Песня «Уж ты, зимушка-зима» Ан. Александрова характеризует зимнюю природу.

Лагерные песни:

«Молодые садоводы» М. Старокадомского, «Вперед» Т. Попатенко, «Песня юных мичуринцев» Е. Жарковского.

Шуточные веселые песни, как «Почему медведь зимой спит», муз. Л. Книппер, «Веселые путешественники» и «Любитель-рыболов» М. Старокадомского, могут исполняться на любом детском празднике.

Для среднего и старшего возраста

Для детей среднего и более старшего возраста можно рекомендовать песню «Наш край» Д. Кабалевского, «Песню о Чапаеве» А. Новикова, «Письмо пограничникам» Е. Жарковского, «Песню о старших братьях» и «В борьбе за мир» М. Старокадомского, «Песню о мире» Д. Шостаковича, «О чем мечтают дети» А. Хачатуряна, «Пионерские мечты» Б. Шехтера, «Зимний праздник» М. Раухвергера, «Песенку про веселого туриста» Е. Жарковского, «Ручей» С. Чичериной (можно петь на 2 голоса).

Лагерные песни:

«Веселая прогулка» М. Красева, «По дороге ветер» Т. Попатенко, «Походная» Е. Тиличеевой, «Журчит у рощи речка» М.

Иорданского.

Народные песни в репертуаре хора

В репертуар детского пения входят русские народные песни, которые, являясь высокохудожественными образцами песенного искусства, воспитывают у детей любовь к Родине и к своему народу.

Сообразуясь с программой школы, воспитатель может давать детям младшего возраста песни игровые, хороводные, шуточные, песни о природе.

Например: «Калина», «Во поле береза стояла», «Как пошли наши подружки», «Как на тоненький ледок», «Журавель», «Посею лебеду на берегу», «Выходили красны девицы», «У меня ль во садочке», «А мы просо сеяли, сеяли».

Все перечисленные песни очень удобны для исполнения маленькими детьми. В них и текст и мелодия понятны детям, образы близки. Они не требуют большого звука, напевны, мелодичны.

Некоторые народные песни можно исполнять как игры, например: «Журавель», «Как на тоненький ледок».

Можно рекомендовать для маленьких детей следующие украинские народные песни: «Веселые гуси» – забавная песня-игра в обработке Красева; «Веснянка» – напевная песня.

В репертуар хора детей среднего возраста можно включать также песни старые революционные, трудовые, исторические и некоторые игровые и обрядовые народные песни.

Так, из старых революционных песен детьми поются: «Смело, товарищи, в ногу», «Варшавянка».

При разучивании этих песен нужно непременно рассказать детям историю их возникновения.

Из русских народных песен можно рекомендовать такие: «Как во поле, поле белый лен», «Маки-маковочки», «Ивушка» в обработке Пономарькова, «Возле речки, возле моста», «Виноград в саду цветет»; исторические песни: «Сусанин» на переработанный текст «Думы» Рылеева, «Татарский полон» («Как за речкою, да за Дарьею»), «Бородино», «Варяг».

Песни трудовые, как «Эй, ухнем!»; бытовые – «Ой, да ты, калинушка», «Не летай, соловей».

При работе над разучиванием народных песен в группе среднего и старшего возраста следует рассказать детям не только содержание песни, но и познакомить их с бытом, условиями жизни нашего народа в те далекие от нас времена, рассказать о народных певцах, о сказителях, найти и показать

соответствующие иллюстрации.

Таким образом, песня станет более близкой, живой, понятной, интересной детям.

Из песен других народов можно дать такие, как белорусская «Перепелочка», латышская «Петушок»; из народных песен стран народной демократии хорошо дать польскую «Висла», «Охотничью-шуточную» в обработке Н. Феркельман, чешскую – «Пастух», «Кукушечка».

Из классического репертуара можно указать примерно следующие произведения.

Для младшего возраста

«Осень», муз. Ц. Кюи, – очень напевная песня, передающая картину осенней природы, «Колыбельная» Лядова, изящная весенняя песня Моцарта «Приди, о май», спокойная лирическая Бетховена «Сурок».

Для среднего и старшего возраста

«Колыбельная» А. Аренского, «Вечерняя песенка» М. Мусоргского, «Здравствуй, гостья-зима» и «Над цветами и травой» Р. Глиэра.

Произведения П. Чайковского: «Травка зеленеет», «Мой Лизочек», «Колыбельная песня в бурю», «Зима», «Мой садик», являющиеся ценнейшим материалом в классическом репертуаре, доступном для детского исполнения.

Оформление комнаты для занятий. Пособия

Почти в каждом детском доме есть большие, светлые помещения, хорошо обставленные, с хорошим музыкальным инструментом, с картинами на стенах. Однако в этих помещениях, где обычно проводятся музыкальные занятия, музыка не находит никакого отражения в их обстановке и оформлении. Между тем очень важно, чтобы в комнате, где дети занимаются музыкой, ей было отведено достаточное место. На стенах следует повесить хорошие портреты великих композиторов, плакаты с правилами охраны детского голоса, правилами певческой установки, репродукции с картин на музыкальные темы и т. д.

Следует иметь небольшую библиотечку с книжками, описывающими жизнь и творчество композиторов.

Хорошо иметь также репродукции с картин лучших художников, как классиков, так и советских. Эти репродукции могут быть использованы для показа детям в процессе разучивания песен (различные картины природы, картины на сюжеты из жизни народов, на исторические сюжеты и т. д.).

Каждый детский дом должен приобрести нотные «Таблицы для изучения музыкальной грамоты» или иметь хотя бы таблицы с нотным станом, с написанным звукорядом.

Пение звукоряда. Знакомство с нотами

Если воспитатель имеет представление о нотах, о нотном стане, то он может давать петь детям звукоряд с названием нот, в медленном темпе, следя за певучестью, ровностью звука, за правильным произношением гласных и согласных, а также за правильным одновременным вдохом в определенном размере:

Для выработки подвижного звука, с четким формированием гласных и согласных (с коротким возобновлением дыхания), хорошо петь гамму в пределе квинты вниз и вверх, начиная с *соль* и кончая *до*, с названием нот, поднимаясь по ступеням гаммы, следя за четкостью произношения.

Быстро (одно дыхание)

Петь гамму сверху, в медленном темпе

В комнате для занятий хорошо иметь доску, на которой дети сами могут писать ноты, на ней музыкально грамотный воспитатель сможет писать те фразы из песни, которые служат упражнением при ее разучивании.

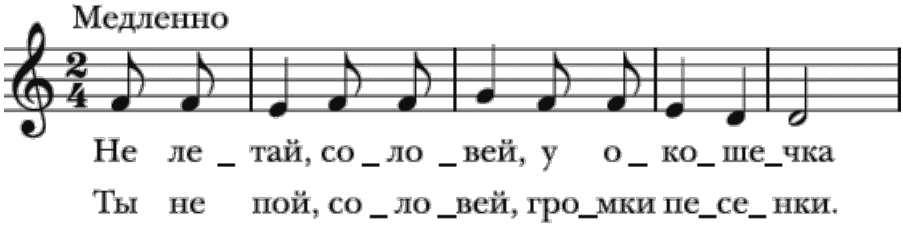
Например:

1. Из песни «Часы Кремля», муз. В. Герчик

(петь на различной высоте, чтобы крайний звук не был выше *ми* второй октавы).

2. Из русской народной песни «Не летай, соловей»

(в разных тональностях, чтобы крайний звук был не выше *до* второй октавы).



Эта песня полезна своей певучестью для укрепления дыхания и формирования гласных и согласных.

3. Из русской народной песни «Ивушка», обр. И. Пономарькова.

Песня очень напевная, задушевная. Петь ее хорошо для развития дыхания как упражнение на усиление и ослабление звучности.

4. «Про комара», обр. Ан. Александрова. Довольно быстро, весело.

Песня более трудная для среднего возраста, но очень полезная для выработки четкого произношения, усиления и ослабления звука в быстром движении.

Из приведенных примеров видно, как широко можно использовать доску на музыкальных занятиях для наглядного объяснения детям элементов музыкальной грамоты, различных правил пения и т. д. Воспитанники детского дома могут помочь воспитателю крупно нарисовать на бумаге звукоряд, примеры упражнений и, таким образом, создать свои учебные таблицы.

Слушание по радио лучших детских хоровых коллективов

Для того чтобы укрепить интерес детей к хоровому пению, воспитать их вкус и дать им понятие о культуре хорового пения, его красоте и выразительности, очень полезно организовать в детском доме коллективное слушание выступлений по радио лучших хоровых коллективов, в первую очередь детских, а потом и взрослых, с последующим обсуждением их исполнения.

Подобные выступления организуются детским радиовещанием в различных формах. Так, например, передачи «В нотной библиотеке» знакомят детей с новыми песнями советских композиторов и с новыми детскими песенными сборниками. Выступления-отчеты отдельных детских хоровых коллективов дают возможность слышать и многоголосное пение без сопровождения (народных песен и хоров русских композиторов-классиков), а также получать представление о красочности и выразительности сочетания пения запевал, различных хоровых групп и всего хора в целом в сложных хоровых произведениях с сопровождением. <…>

В дальнейшем большое значение имеет и ознакомление детей с произведениями для смешанного хора как русских композиторов-классиков, так и советских композиторов (хоры Н. Римского-Корсакова, А. Аренского, Вик. Калинникова. М. Ипполитова-Иванова, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, М. Коваля и др.).

Забота о специальном музыкальном образовании наиболее способных воспитанников

Заканчивая раздел о пении в детском доме, нельзя не коснуться коротко очень важного, самостоятельного вопроса о музыкальном образовании наиболее способных воспитанников.

Если воспитатель выявил детей с очень хорошими музыкальными способностями (в особенности среди маленьких), то ему следует сообщить об этом руководству детского дома и связаться с ближайшей музыкальной школой (если это в городе). В этих случаях необходимо обеспечить для таких детей обучение игре на каком-нибудь инструменте, как это и делается во многих детских домах Советского Союза. Все детские дома, далеко отстоящие от культурного центра, от города, должны иметь связь с областными домами художественного воспитания детей, с институтами усовершенствования учителей, чтобы систематически получать советы по различным вопросам музыкального воспитания и направлять наиболее музыкальных детей в города для поступления в специальные музыкальные учебные заведения.

Музыкально-образовательная работа

Большое художественно-воспитательное значение имеет регулярное проведение в детском доме массовой музыкально-образовательной работы, которая основной своей задачей имеет привлечение внимания и интереса воспитанников к подлинно художественной музыке, более сложной, чем та, которую могут исполнять сами дети. Нужна подчас большая и упорная работа всего коллектива педагогов детского дома, чтобы музыка стала по-настоящему жизненной потребностью детей и, вместе с тем, подлинным средством их воспитания. Для этого необходимо, чтобы дети не только любили музыку и эмоционально ее воспринимали, но и понимали идейную сущность музыкальных произведений, их язык, музыкальные образы.

Пути воспитательного воздействия средствами музыки могут быть различными. Для одних они могут осуществляться в процессе обучения пению в хоре, игре в оркестре, обучению сольному пению или игре на каком-нибудь инструменте. Другие будут лишь слушать музыку по радио, на беседах о музыке с музыкальным сопровождением, в кружках или концертах и на музыкальных лекциях и принимать участие в посильном для них ее разборе и обсуждении.

Музыкальное радиовещание как часть музыкально-образовательной работы

Музыкальное радиовещание для детей строится по возрастному принципу.

Множество различных форм музыкального вещания позволяет делать эти передачи разнообразными, ставить в каждой из них свои специфические задачи воспитания художественного и музыкального вкуса подрастающего поколения.

Богатое наличие записей, возможность использования в передачах оперных отрывков, исполняемых силами лучших певцов, симфонических оркестров любого состава, использования первоклассных музыкантов для исполнения как вокальных произведений, так и инструментальной камерной музыки – все это средоточие огромных возможностей радио направлено на то, чтобы возбудить в детях любовь к музыке.

Обладая этими возможностями, радио может выполнить важную задачу воспитания в детях эмоционального отношения к исполняемым музыкальным произведениям, понимания выразительных средств, благодаря которым композитор достигает такой высокой степени художественного воздействия.

Каждый жанр музыки имеет в радиовещании свои формы передачи: симфоническая музыка звучит в специальных концертах; оперная – в монтажах опер, постановках «Детского оперного радиотеатра», камерная – в небольших концертах, посвященных камерной музыке. Все эти виды передач пользуются любовью слушателей.

Но практика показала, что наибольшей популярностью и любовью наших слушателей пользуются передачи смешанные, такие, в которых бывает представлена музыка различных жанров.

Это естественно, так как в такого рода музыкальные передачи включаются наиболее любимые, популярные, более доступные произведения. Известно, что дети школьного возраста очень часто просят по несколько раз исполнять одно и то же любимое ими произведение.

Идя навстречу желаниям детей познакомиться в одной передаче с разными жанрами музыки, редакция радиовещания для детей и юношества создала ряд передач, где в связи с поставленной воспитательной задачей исполняются произведения, иногда совершенно различные по жанру и характеру.

К такого рода передачам относятся «Портреты композиторов», где в одной передаче обычно исполняются музыкальные произведения из различных областей музыки – здесь и симфонические, и оперные, и вокальные, и фортепианные, и другие произведения тех жанров, в которых работал композитор.

Большую роль в таких передачах играет пояснительный текст о жизни и творчестве композитора.

«Детский музыкальный радиожурнал» охватывает в течение одного часа также несколько различных музыкальных жанров: если классический раздел бывает представлен оперной музыкой, то раздел, посвященный советской музыке, – инструментальными произведениями, раздел «Детская самодеятельность» – хоровыми; детский оркестр играет симфонические произведения или пьесы для народных оркестров.

Все эти разделы могут без конца варьироваться, но принцип включения в одну передачу различных жанров обычно соблюдается, что обостряет восприятие музыки, усиливает интерес к ней у детей.

Для умелого использования музыкального радиовещания в своей работе воспитатель должен быть хорошо подготовлен к ней и вооружен некоторыми знаниями из области музыки, пониманием особенностей детского восприятия. Задача воспитателя – помогать детям в постепенном освоении

музыкальных знаний, способствовать развитию художественных вкусов ребят, повышению их требовательности к программам музыкальных передач, к исполнителям. Воспитатель должен побуждать детей к активному усвоению музыкальных знаний. Он должен знать музыкальные запросы детей, особенно обращая внимание на тех ребят, у которых музыкальный вкус развивается неправильно.

Для того чтобы вызвать у детей подлинный интерес к музыке, редакция сектора детского вещания облекает передачи в занимательные формы. Большинство музыкальных передач начинается так называемыми музыкальными обложками, музыка которых бывает очень своеобразна.

На редкость удачна «обложка» музыкального журнала, сделанная композитором Н. Чемберджи. «Хрустальные звуки» из «Щелкунчика» Чайковского открывают и закрывают «Музыкальную шкатулку»; очень красивой темой (сочиненной группой композиторов – Балакиревым, Римским-Корсаковым, Лядовым и Глазуновым) открывается передача «Песня Родины моей».

Веселой песенкой почтальона дяди Кости начинается «Музыкальный альбом». Музыку этой песни написал композитор М. Старокадомский на слова Богомазова.

Из практики видно, что передачи, имеющие какую-то занимательную форму, так же как передачи, обобщающие новые, интересные факты, неожиданные для слушателей, являются наиболее любимыми детьми.

Поэтому именно такого рода передачи и надо, в первую очередь, предлагать прослушать детскому коллективу; на подобную передачу очень хорошо собрать и тех детей, которые еще не проявляют интереса к слушанию музыки, и в интимной обстановке, в специальной комнате для прослушивания, провести после передачи беседу.

Воспитатель, начав беседу с этих занимательных моментов, возбуждает интерес детей к музыкальным произведениям и постепенно и незаметно переходит к тем серьезным вопросам музыки, которые являлись основными и главными в содержании данной передачи.

В практике школы известны факты, когда на уроках пения и слушания музыки у любящих свое дело учителей не бывает и равнодушных к музыке детей.

Учитель пения, с увлечением и любовью относящийся к своему делу, заражает учеников своей любовью к музыке; дети с волнением ждут уроков пения, у них возникает потребность еще более близкого общения с музыкой.

Между тем, в распоряжении этого учителя имеется только рояль и собственный голос. Легко представить себе, как обогатилась бы его работа от привлечения всех возможностей радиовещания.

Умелое использование музыкальных радиопередач, несомненно, позволит воспитателю детского дома добиться коренного перелома в отношении детей к музыке.

Использование музыкальных радиопередач в воспитании навыков восприятия, суждений и оценок музыкальных произведений

Музыкальная редакция радиовещания получает огромное количество писем от юных слушателей. В своих письмах дети ставят ряд вопросов, связанных с жизнью и творчеством композиторов, с созданием того или иного произведения, рассказывают о своих впечатлениях в связи с прослушанной музыкой, просят исполнить любимые произведения или даже целые концертные программы.

Наряду с волнующими письмами, в которых дети искренне и своеобразно раскрывают содержание музыкального произведения, по-своему толкуют его, высказывая часто интересные мысли, встречаются и другие письма, в которых недостаточно ярко выражено собственное, личное отношение школьника к понравившейся ему музыке.

Подобные письма чаще всего пишутся школьниками, еще не имеющими самостоятельных суждений о музыке и крайне нуждающимися в помощи и руководстве. Можно легко предположить, как изменилось бы содержание многих писем, если бы организация откликов на музыку была в руках педагога.

Организованные обсуждения прослушанных передач, обмен мнениями в коллективе, разносторонние суждения заставят воспитанников детского дома высказывать собственные мысли о музыке, защищать свои суждения о ней. В свою очередь, такого рода беседы о музыке заставят каждого ребенка задуматься о том, каково же его суждение о прослушанном. Заставит это задуматься и тех, кто еще никогда не пробовал высказывать своего мнения о музыкальных произведениях, да и вообще мало думал о них.

Трудно переоценить значение такого рода бесед после коллективного прослушивания передач.

Письма, в которых школьники пытаются разъяснить, чем их взволновало произведение, почему они хотят его услышать, представляют, естественно, наибольший интерес.

Такие письма, в которых ярко выражено творческое

отношение слушателей к музыке, своеобразная ее оценка, приходят со всех концов Советского Союза. В этих письмах выражено порой довольно глубокое понимание детьми многих произведении русской и западной классики, советской и народной музыки, музыки стран народной демократии.

Вот что пишут о «Богатырской симфонии» Бородина ученицы VIII класса:

«Нам особенно нравится “Богатырская симфония” Бородина, – пишут они. – Как правдиво показана в ней сила и мощь русского народа. Кажется, видишь перед собой богатырей, изображенных на картинах Васнецова, олицетворяющих великое историческое прошлое нашего героического народа».

Многие школьники в своих письмах пытаются дать некоторые обобщения творчества композитора; по известным произведениям они делают выводы о характере творчества композитора, об особенностях, отличающих его музыку.

Такие попытки проанализировать творчество композитора надо всячески поощрять, так как это укрепляет ребят в их стремлении услышать и узнать еще не известные им произведения данного композитора.

Воспитатель может в этих случаях помочь воспитаннику, указав ему программы радиоконцертов, которые должны его заинтересовать.

Во многих письмах дети говорят о народной музыке, о своей любви к ней.

Но больше всего дети любят песни советских композиторов.

Хорошая советская песня сразу находит доступ к сердцу маленького слушателя, он ее принимает с большой любовью. <…>

Конечно, нельзя сразу же ожидать от школьников самостоятельных художественных обобщений и нельзя требовать, чтобы они сразу научились понимать прослушанные ими музыкальные произведения.

Речь идет о постепенном воспитании навыков художественного суждения и оценки, о воспитании художественного вкуса детей, о постепенном приобщении их к музыке.

На первое время будет неплохо, если дети, ранее совсем не слушавшие музыку, услышав по радио какое-либо произведение, захотят послушать его еще раз и напишут об этом в адрес радио или скажут о своем желании воспитателю.

При умелом руководстве воспитателя у детей может появиться глубокий, настоящий интерес к музыке.

Было бы неправильно требовать от школьника, впервые

взволнованного музыкальным произведением, обязательно устного или письменного отчета о его впечатлениях. Это может только охладить зарождающийся интерес к музыке, сбить с толку.

Есть много приемов привлечения детей к суждениям о прослушанных музыкальных произведениях. Это могут быть, например, небольшие заметки в стенгазету о понравившихся радиопередачах, которыми дети различных детских домов могут обмениваться между собой; это могут быть и запросы в редакцию радиовещания о повторении понравившихся песен или инструментальной музыки или о включении понравившейся песни в число разучиваемых по радио.

Можно предложить детям вопросы по поводу или в связи с прослушанными передачами.

Ответы на письма радиослушателей даются детским радиовещанием регулярно. Полученный ответ надо поместить в стенной газете детского дома – это чрезвычайно повышает интерес детей к музыкальным радиопередачам и к писанию своих запросов или отзывов.

Воспитатель, организуя коллективное слушание передач, обращает большое внимание на культуру радиослушания.

Дети должны быть приучены к тому, чтобы слушать передачу внимательно, в тишине, не мешая друг другу. Нельзя допускать непрерывного звучания репродуктора в детском доме. Дети невольно будут вынуждены отвлекаться от этого звучания. Создается привычка «не слушать» и «не слышать», что мешает в дальнейшем полноценному восприятию не только во время радиослушания, но и на занятиях в классе.

Воспитатель должен заранее знать программу интересных радиопередач, включать их в план своей работы, создавать для их прослушивания благоприятную обстановку, чтобы дети могли спокойно и удобно сидеть как во время передачи, так и во время последующей беседы.

Кроме музыкальных радиопередач, большое значение имеет использование литературно-музыкальных передач в занимательной, художественной форме.

Концерты-беседы и тематические музыкальные вечера

Массовая музыкально-образовательная работа в детском доме, кроме радиопередач, может осуществляться в различных формах живого общения со слушателями. Наиболее доступные из них следующие.

1. Проведение тематических бесед-концертов-утренников для младших детей с демонстрацией отдельных музыкальных

произведений в грамзаписи или в живом исполнении. Темы таких концертов-бесед очень разнообразны: это могут быть беседы о детских годах того или иного композитора и прослушивание его произведений для детей или о детях (детские годы Глинки, Чайковского, Мусоргского, Римского-Корсакова, некоторых советских композиторов). Хорошо принимаются детьми такие темы, как «Сказка», «Танец» в музыке, на основе восприятия доступных отрывков из опер и балетов с пояснениями воспитателя. Для младших воспитанников детского дома могут быть организованы беседы о музыкальных произведениях, также объединенных определенной темой и исполняемых силами старших воспитанников или учащихся музыкальной школы.

2. Для воспитанников детского дома, учащихся средних классов, крайне желательно систематически проводить беседы о музыке и музыкальных произведениях различных жанров и форм, знакомить их с оперным творчеством русских композиторов-классиков на примерах отдельных арий, оперных сцен, оркестровых вступлений или танцев, знакомить с увертюрой, с хорами из опер и т. п. Можно также знакомить и с инструментальными произведениями, дающими яркое представление о выразительных средствах музыки, о характерных ее чертах, в связи с ее замыслом и содержанием: героическая музыка, лирическая, музыка о природе, сказочная, танцевальная музыка и т. д. Каждая из этих тем может быть раскрыта и на произведениях русской музыкальной классики, и на музыке советских композиторов.

Беседы о музыке с патефоном

Если детский дом не располагает возможностью использовать живое исполнение музыкантов (учащихся музыкальных школ или музыкальных училищ), то беседы о музыке весьма целесообразно проводить с патефоном. Для воспитанников старшего возраста очень хорошо и интересно могут проходить беседы о жизни и творчестве великих русских композиторов с показом их произведений, а в дальнейшем и беседы об отдельных операх, оркестровых произведениях с прослушиванием наиболее интересных и доступных детям отрывков из них.

Материалом для подготовки воспитателя к таким беседам может быть «Пособие по пению для педагогических училищ» (раздел «Музыкальная литература») и учебники по музыкальной литературе и по истории музыки. Кроме того, имеется ряд популярных брошюр и справочников о русских операх, а также примерных программ музыкального материала и пособий по

изучению народной песни. Необходимо для ведения этой работы иметь хороший патефон и набор пластинок, который должен из года в год пополняться. Так как музыкальные произведения в грамзаписи должны служить основным материалом для расширения музыкального кругозора детей, особенно при освоении ими более сложных произведений русского музыкального искусства, следует особо строго отнестись к отбору пластинок. <…>

Конечно, грамзапись не может полностью заменить живое исполнение, но зато дети могут познакомиться с музыкальными произведениями в исполнении ведущих мастеров страны.

Все это, вместе с широким использованием радио, о котором говорилось выше, дает довольно большие возможности и педагогу, не специалисту-музыканту, организовать музыкальные восприятия детей, дать им определенную направленность и использовать музыку в идейно-воспитательных и художественно-образовательных целях.

Систематические восприятия правильно отобранных произведений и суждения о них воспитывают чувства, мысль и воображение советских учащихся в нужном направлении.

Воспитание способностей эмоциональной отзывчивости на музыку, укрепление музыкальных восприятий и представлений и развитие навыков эстетических суждений и оценок может быть успешно осуществлено лишь при условии повторности восприятий музыкальных произведений.

Значение повторности восприятия музыкальных произведений

Применение повторности восприятий в практике массовой музыкально-образовательной работы осуществляется в различных формах: предварительное ознакомление с некоторыми музыкальными произведениями, в порядке подготовки, с целью обеспечения слушателям более глубокого восприятия при посещении концерта или слушании этих произведений по радио, исполнение в конце беседы о музыке с патефоном нескольких произведений из предыдущей темы и т. д.

Огромную помощь в этом отношении оказывает музыкальное радиовещание, которое обычно имеет для воспитателя детского дома, ведущего подобную музыкально-просветительную работу, особое значение, так как по радио исполнение многих музыкальных произведений часто повторяется. Применение метода повторности восприятий весьма способствует воспитанию способности слушать и слышать музыку, а также возбуждает

любовь и интерес к ней.

Большое значение имеет беседа, углубляющая восприятие музыки, подготовляющая к ее восприятию, беседа, включающая в себя посильный для учащегося разбор прослушанного произведения, характеристику его выразительных средств и т. д.

Беседа должна быть краткой, язык ее точен, выразителен и образен.

Первая и основная цель, которую преследует воспитатель, проводящий беседу, – это сделать воспринимаемое произведение до конца понятным. Без этого произведение искусства не может стать объектом эстетического восприятия.

Особенно важна вступительная беседа и последующий посильный разбор при восприятии художественных произведений, со словом не связанных (картина, инструментальная музыка).

Здесь важно научить детей выражать в словах свое отношение, свое понимание этих произведений.

Беседа о музыке и подготовка к ней воспитателя

Беседы о музыке, так же как и другие формы художественно-образовательной работы, должны строго планироваться, должны быть очень хорошо подготовлены. Для каждой возрастной группы их следует проводить не чаще одного раза в месяц, считая, что каждая из таких бесед может быть углублена повторным прослушиванием понравившихся пластинок с небольшим дополнением (2-е занятие в месяц, не вносящее чего-либо особо нового, но закрепляющее материал предыдущей темы).

Такая беседа должна быть тщательно подготовлена и рассчитана для младших воспитанников примерно на 40–45 мин., для средних – на 1 час – 1 час. 10 мин. и для старших – на 1 час. 30 мин. – 1 час. 40 мин., включая обмен мнениями, а возможно – и повторное прослушивание понравившихся произведений.

Ведущий беседу должен тщательно подготовить материал беседы, построить ее в живой, образной форме с приведением некоторых интересных и понятных детям высказываний самого композитора, художника или писателя, если беседа монографическая, с высказываниями современников или сообщением фактов о создании данного произведения, с ярким изложением его сюжета или содержания.

Если беседа посвящена песням, следует характеризовать и текст и музыку, чтобы слушатели воспринимали их в единстве. В беседах о народном творчестве надо рассказывать коротко и о сказителях, народных певцах как прошлого, так и современных.

Беседа обязательно должна включать в себя идейно-воспитывающие узловые моменты, которые должны быть особо выделены. Так, например, освещая творчество Чайковского, помимо характеристики композитора как патриота своей родины, певца родной природы, который мечтал о том, чтобы его произведения были близки и понятны народу, интересно рассказать об отношении Чайковского к своей композиторской деятельности как к упорному и непрестанному труду. <…>

Привитие навыков слушать музыку и воспитание навыков суждения о музыке

В успешном проведении музыкальной работы многое зависит от привития детям навыков слушать музыку, от воспитания активного внимания при слушании и непрерывности этого внимания. Воспитатель еще до начала проведения бесед о музыке должен разъяснить детям, как надо слушать музыку на концерте, по радио и во время данной беседы-концерта, чтобы получить настоящее удовольствие. Надо помочь детям собрать внимание, стимулируя его особенно на первых порах некоторыми маленькими, поставленными перед ними задачами: сравнить два произведения по их характеру, определить наиболее яркие моменты в той или иной песне или инструментальном произведении, узнать из двух произведений ранее слышанное и т. п. <…>

Вторым важным вопросом является также то, как воспитывать суждения о музыке и способность ее оценки. Очень важно, чтобы эти суждения опирались на осознание особенностей искусства музыки, на познание ее выразительных средств. Помочь детям в таком осознании прекрасного в музыке – задача проводящего беседу. Для этого сам педагог должен хорошо знать музыкальное произведение, которое он показывает детям; он должен несколько раз его послушать, предварительно подумать, что в нем особенно интересно, чем, какими средствами эта песня или музыка так радует и волнует. Только определив свое эстетическое отношение к произведению, можно передать это отношение детям, заинтересовать их и заставить полюбить то или иное произведение.

Требования к музыкальному материалу для слушания

Требования к музыкальному материалу «бесед о музыке» сводятся к следующему. Песни и инструментальные произведения

для младшего возраста должны быть невелики по объему, контрастны по содержанию, что дает возможность их сравнивать и сопоставлять и помогает разносторонне характеризовать тему. Примером может служить беседа на тему «Чайковский для детей». Вступительное слово посвящается творчеству великого композитора и его произведениям для детей и на сюжеты, близкие детям.

Рассказывается о любви Чайковского к природе, прослушиваются песни «Уж тает снег» и «Травка зеленеет», которые позволяют сравнить характер их музыки, вытекающий из содержания текста, на который она написана. Фортепианное вступление и заключение песни «Мой садик», а также музыка пьесы «Жаворонок» из «Детского альбома» показывают, как изобразительность музыки вытекает из ее основного замысла и характера и связывается с чувствами, которые она выражает.

Детские пьесы «Вальс», «Полька» и «Мазурка», давая представление о характере каждого из этих танцев, позволяют внести и момент, активизирующий задание, – предложить узнать, который из танцев будет пропущен при повторении или в каком порядке они исполнялись во второй раз.

Дети могут слушать на этой беседе «Колыбельную», «Кукушку» и «Лизочек» из «16 песен для юношества» или 2-ю песню Леля из музыки к пьесе Островского «Снегурочка», или марш и трепак из балета «Щелкунчик» в оркестровом исполнении. В последнем случае дети получают новые впечатления от оркестровых звучаний и с удовольствием воспримут изложение сюжета балета. Основной воспитательный момент – это первый эмоциональный отклик на знакомство с музыкой Чайковского, подкрепленный рассказом воспитателя о том, как любит и ценит великого русского композитора советский народ.

Для среднего возраста очень интересно и полезно начать цикл бесед темой «Что такое музыка и как ее слушать?» Основным содержанием такой беседы является рассказ о месте и значении музыки в жизни человека.

Программа «концерта» должна наглядно убеждать, какое разнообразие чувств и настроений заложено в музыке, какими могучими средствами она обладает, чтобы радовать и волновать слушателя.

Выбор материала к программе для этой беседы чрезвычайно богат.

Слово в этом случае должно максимально помогать осмысленному восприятию музыки, подтверждая характеристики музыки и текстом вокальных произведений, и последовательным

раскрытием в беседе чувств и настроений, выраженных в музыкальных произведениях.

Слушатели здесь получают и понятие о выразительных средствах музыки в их взаимосвязи, а также и о строении музыкальных произведений, обусловленном их содержанием.

Подготовка тематических литературно-музыкальных вечеров силами старших воспитанников

Очень полезно проводить тематические литературно-музыкальные вечера для воспитанников среднего возраста их силами; они сами делают небольшие сообщения по теме, подбирают пластинки, выступают с исполнением номеров, читают стихи или прозу. Такие тематические вечера, как, например, «Сказки Пушкина в творчестве русских композиторов», позволят рассказать: 1) о сочинении Глинкой оперы «Руслан и Людмила», 2) о музыкальной характеристике образов Фарлафа и Наины и о марше Черномора, 3) о сказках Пушкина и их отражении в операх Римского-Корсакова (чтение отрывков из «Золотого петушка» перед прослушиванием фантазии для скрипки в грамзаписи, беседа об опере Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» и слушание последнего оркестрового вступления «Три чуда»).

Мы привели один пример; подобно ему могут быть проведены вечера и на тему современной советской музыки, с широким использованием произведений больших форм. Подготовка таких вечеров активизирует детей, заставляет их читать литературу по теме своего небольшого доклада, слушать радиопередачи, грамзаписи.

Не следует думать, что все вышесказанное – невыполнимая и чересчур сложная задача для воспитателя. В настоящее время воспитатель располагает очень многими условиями для организации нормального музыкального развития детей как культурных слушателей, даже не будучи сам достаточно музыкально подготовленным в области хорового пения или игры на каком-либо инструменте. На помощь ему приходят радио, кино, грамзапись, посещение воспитанниками опер или концертов. Воспитатель является руководителем, организатором всех этих мероприятий и использует все возможные формы музыкального воздействия в своей воспитательной работе. Необходимо лишь одно – понимание значения и места эстетического воспитания во всей системе коммунистического воспитания, а также значения борьбы за повышение музыкальной культуры воспитанников.

Хорошо организовать в детском доме выпуск небольшого

журнала или бюллетеня, в котором отражалась бы музыкальная жизнь дома, отмечались услышанные произведения по радио, детские отзывы о них, пожелания детей, их впечатления от прослушанного концерта, от просмотренного спектакля, замечания об исполнителях.

Важное дело воспитания средствами искусства не должно быть случайным, оно должно быть систематическим.

Воспитатели всех детских домов как городских, так и отдаленных районов должны стремиться к тому, чтобы музыкальное искусство заняло должное место в деле художественного воспитания детей.

Программы бесед с патефоном и методические указания к их проведению

В план художественно-образовательной работы детского дома следует включить беседы о жизни и творчестве великих русских композиторов. Беседы на эту тематику лучше начать с темы «М.И. Глинка – великий русский композитор». Эта первая беседа должна быть как бы введением к ознакомлению с творчеством гениального основоположника русской оперной и симфонической музыки. Здесь особенно важен подбор для прослушивания произведений наиболее интересных, понятных, способных захватить слушателей и побудить их в дальнейшем стремиться больше и лучше узнать музыку Глинки.

Позднее возможно проводить беседы-концерты, посвященные отдельным операм, с исполнением отрывков из них, симфоническому произведению или серии из имеющихся в грамзаписи наиболее подходящих для данного возраста романсов и т. д.

В первой беседе следует дать детям живое представление об облике великого композитора, о его детских годах, о музыкальных впечатлениях, повлиявших впоследствии на его творчество (народные песни, крепостной оркестр и пр.). Обычно дети с большим интересом узнают и о годах учения, об учителях и товарищах Глинки, о его стремлениях и интересах в юные годы.

Особо следует осветить значение А.С. Пушкина в жизни и творчестве М.И. Глинки.

Первая часть беседы может сопровождаться показом образцов музыки, бытовавшей в пору молодости Глинки, и двух-трех его песен раннего периода творчества.

Переходя к основной части беседы-концерта – к опере Глинки «Иван Сусанин», после краткого рассказа о сюжете оперы надо особо остановиться на образе ее главного героя, разобрать

подробно музыку арии Сусанина, предварительно прослушав ее в грамзаписи, и непременно, после разбора, прослушать ее еще раз. Кроме этой арии, в первый концерт-беседу следует включить также романс Антониды, первый хор «Родина моя» и заключительный хор «Славься».

Из оперы «Руслан и Людмила» дети услышат арию Руслана, марш Черномора, сцену Фарлафа и Наины и рондо Фарлафа. Рассказывая о создании оперы, следует заострить внимание детей на отношении Глинки к Пушкину и его творчеству, на том, как Глинка мечтал отразить образы пушкинской поэмы в музыке.

Перед исполнением марша Черномора очень уместно прочесть соответствующий отрывок из пушкинской поэмы. <…>

В дальнейшем воспитатель может углубить музыкальные впечатления детей, организовав коллективное слушание оперы или оперных монтажей по радио. Можно слушать также симфоническую музыку Глинки или серию его романсов; наиболее подходящие для слушателей этого возраста «Жаворонок», «Венецианская ночь», «Ночной смотр», «Попутная песня», «Рыцарский романс» и др.

Для старших воспитанников могут быть проведены два вечера, посвященные Глинке, примерно по следующей программе:

I. «М. И. Глинка – его жизнь и творчество».

Романсовое творчество: «Не пой, красавица»; «Я помню чудное мгновенье»; «Венецианская ночь» (исп. сопрано); баллада «Ночной смотр» и «Попутная песня» (исп. бас).

Фортепианная музыка Глинки: ноктюрн «Разлука»; детская полька; тарантелла; «Жаворонок» (Глинка – Балакирев. Исп. фортепиано); вальс-фантазия (исп. оркестр).

II. Опера Глинки «Иван Сусанин»: романс Антониды; ария Вани «Бедный конь», танцы из II акта, ария Сусанина.

III. Опера «Руслан и Людмила»: увертюра, ария Руслана, персидский хор, песня Людмилы, хор «Не проснется птичка».

Для выполнения этих программ необходимо иметь в грамзаписи оперу «Руслан и Людмила» целиком и отдельные арии и хоры из оперы «Иван Сусанин».

В беседах о Глинке можно широко использовать высказывания самого Глинки, которые прекрасно систематизированы и обобщены в книге акад. Б.В. Асафьева «Глинка».

Приводим программу бесед-концертов по теме «А.П. Бородин».

Опера «Князь Игорь» имеется в грамзаписи целиком, и этот материал также крайне необходим в детском доме.

Примерные программы бесед-концертов на тему «А.П.

Бородин»:

I. Вступительная беседа: «А.П. Бородин, его жизнь и творчество», «Богатырская симфония», ч. 1-я. Песни Бородина: «Спящая княжна», «Море», «Песня темного леса», «Спесь».

II. Опера Бородина «Князь Игорь».

История создания оперы, ее сюжет, краткое содержание показываемых отрывков. Хор «Слава» из пролога. Ариозо Ярославны. Ария Игоря. Сцена Игоря с Овлуром. Ария Кончака. Сцена Игоря и Кончака. Хор «Улетай на крыльях». Половецкие пляски. Плач Ярославны. Сцена Скулы и Брошки. Финал.

Весь этот богатый материал не может, разумеется, быть усвоен детьми в два вечера, он может занять и несколько бесед и проходиться по частям. Когда дети усвоят отдельные арии и сцены, хорошо подготовить монтаж, к исполнению литературной части которого можно привлечь и старших воспитанников; им можно поручить чтение отдельных частей текста, который и составить вместе с ними на основе брошюры Т. Поповой. К этому монтажу можно подготовить небольшую выставку репродукций и снимков с постановки «Князя Игоря» на сцене оперных театров. Практика показывает, что такие выставки пользуются очень большим успехом у детей. <…>

Программа концерта-беседы на тему «М.П. Мусоргский» может быть примерно такой:

1) из цикла «Детская» – «С куклой», «В углу», «На палочке»;

2) песни на слова композитора «Сиротка», «Озорник»;

3) «Картинки с выставки» (фрагменты), фортепиано;

4) пение: «Колыбельная Еремушке», «Забытый», «Блоха».

Для ознакомления с оперным творчеством Мусоргского полезно дать детям прослушать отрывки из оперы «Борис Годунов»: монолог Пимена, сцену мамки с царевичем, монолог Бориса, песню Варлаама, песню Юродивого, хор «Разгулялась».

Часть этого музыкального материала заставит их вновь вспомнить кинокартину «Мусоргский».

Из оперы «Сорочинская ярмарка» дети могут прослушать «Думку Параси» и «Гопак» в обработке для скрипки.

Богатый материал для бесед-концертов и для младших и более старших детей дают оперы Римского-Корсакова. В первую очередь это могут быть беседы об операх на сюжеты сказок А.С. Пушкина.

1-я беседа-концерт включает в себя:

1) Краткий рассказ о композиторе, его детстве и годах учения, о его впечатлениях от народной песни, сказок и от природы (Тихвин, морское кругосветное путешествие).

2) Кратко освещается оперное творчество Римского-

Корсакова, говорится о его операх, написанных на сюжеты сказок, об отношении композитора к сказкам Пушкина и об опере «Сказка о царе Салтане». Попутно воспитатель рассказывает о том, что характеризует оперу как жанр.

3) Коротко передается содержание либретто оперы «Сказка о царе Салтане».

Программа концерта:

1) Чтение 1-го отрывка из сказки – отъезд Салтана на войну.

2) Оркестровое вступление к 1-му действию в грамзаписи.

3) Колыбельная «Баюшки, баюшки», песня нянюшек «Ладушки» (может исполнить хоровой кружок).

4) Чтение 2-го отрывка из сказки. Вступление ко 2-му действию оперы «В синем море волны плещут» (грамзапись).

5) Ария царевны Лебедь (грамзапись).

6) Чтение 3-го отрывка из сказки: Гвидон-шмель у Салтана.

7) «Полет шмеля» в исполнении виолончели или кларнета (грамзапись).

8) Чтение 4-го отрывка из сказки «Три чуда».

9) Оркестровое вступление к 4-му действию оперы (грамзапись).

Концерт-беседа на эту тему должен быть проведен с максимальным привлечением детей. Вступительное слово можно подготовить силами детей, разделив его на три части: биографическая справка, рассказ об операх Римского-Корсакова на сказочные сюжеты и характеристика оперы «Сказка о царе Салтане». Отрывки из сказки Пушкина подготовят члены кружка выразительного чтения, хор споет две песни.

Воспитатель в этом случае возьмет на себя роль ведущего, связывающего отдельные звенья концерта, дающего характеристику исполняемой музыки. В оркестровых вступлениях к отдельным действиям оперы следует обратить особое внимание детей на яркость и выразительность звучания оркестра и его отдельных инструментов при характеристике белки, города Леденца, 33 богатырей.

Надо обратить внимание на особенности музыки, характеризующей море и царевну Лебедь, на образы волнующегося моря и блистающих в небе звезд, на сказочный характер музыки.

Для такого вечера очень хорошо подготовить иллюстрации к сказке в любой форме (альбомы, фриз из отдельных рисунков с узором на стену комнаты, где проводится беседа, или оформить две боковые полосы, украшающие сцену).

В дальнейшем важно закрепить впечатления от музыки или повторным прослушиванием ее и обсуждением отдельных ее

частей, или коллективным прослушиванием соответствующей радиопередачи.

2-я беседа-концерт. «Опера Н.А. Римского-Корсакова “Золотой Петушок”».

Во вступительном слове надо рассказать о времени, когда писалась эта опера, о борьбе русского народа с самодержавием, привести высказывания композитора о сюжете оперы, о его работе над оперой и об отдельных ее образах. На этой беседе, вместо рассказа о содержании оперы, читается «Сказка о Золотом Петушке» педагогом или детьми.

В грамзаписи исполняется фантазия на темы оперы «Золотой Петушок» для скрипки.

Сначала прослушивается не вся пластинка, а лишь ее отдельные части, характеризующие образы Петушка, Звездочета, Шемаханской царицы, шествия с соответствующими краткими характеристиками музыки, а потом снова исполняется вся музыка в целом.

Далее прослушивается ария Шемаханской царицы и, если удастся, Звездочета, шествие в оркестровом звучании.

К этой беседе хорошо подобрать открытки, иллюстрирующие постановку оперы в одном из театров, или показать иллюстрации к сказке Пушкина.

Воспитатель сделает краткое заключение, расскажет о препятствиях, которые возникли при постановке «Золотого Петушка» – последней оперы Римского-Корсакова – в царских театрах.

Эта тема потребует от воспитателя довольно большой подготовки. Особенно тщательно следует познакомиться с музыкой, которую предстоит прослушать детям. В дальнейшем следует углубить впечатления детей соответствующими радиопередачами.

Аналогично могут быть раскрыты и другие темы, связанные с оперным творчеством Римского-Корсакова. Например, для младших детей можно провести демонстрацию некоторых отрывков из оперы «Снегурочка».

Дети знают и любят народную сказку «Снегурочка». Образы народной сказки нашли очень яркое и полное отражение в музыке пролога оперы Римского-Корсакова «Снегурочка».

Перед тем как рассказать детям содержание пролога и дать прослушать музыку, надо коротко рассказать им о том, что такое опера; рассказать, что особенно заинтересовало Римского-Корсакова в этой сказке. Дети обычно очень активно воспринимают рассказ о том, что Римский-Корсаков хотел в музыке показать картины природы; они сами стремятся услышать

во вступлении и крик петуха, и щебетанье птиц, и тему Мороза, и крики лешего. В беседе хорошо использовать высказывания композитора в «Летописи моей музыкальной жизни» (из гл. VI–VII, стр. 177–188).

В программу концерта-беседы для младших детей можно включить, кроме вступления, сцену Весны с птицами, хор и пляску птиц, песню Мороза, арию Снегурочки.

Вся эта музыка при первом ее прослушивании должна органически войти в пересказ содержания пролога, живой и действенный, – в этих условиях весь монтаж воспринимается детьми с особым интересом, как новый для них вариант сказки.

Снегурочка уходит жить к берендеям; идет рассказ о том, как берендеи провожают масленицу, исполняются хоры – обряды проводов. Здесь уместно рассказать о древних обычаях, которые отражены в народных песнях, о том, как Римский-Корсаков любил и собирал народные песни и использовал их в своих операх.

Хорошо показать сцену встречи Снегурочки с Бобылем и с Бобылихой. На дальнейших концертах-беседах дети могут прослушать «Шествие берендеев», 2-ю песню Леля и «Пляску скоморохов».

Для старших детей музыка «Снегурочки» может быть дана гораздо шире и богаче: свадебный обряд, 3-я песня Леля, песни Снегурочки, каватина Берендея, хоры.

Очень интересна тема «Опера Римского-Корсакова “Садко”», которая связывается с прохождением народного творчества на уроках родного языка и литературы в школе. Образ Садко, гусляра Нежаты, замечательные хоры, их связь с былинным складом – могут быть очень интересно раскрыты в концерте с такой программой: ария Садко «Кабы была у меня», песня Нежаты «Как на озере…», величальная Садко «Синее море», «Высота ль, высота поднебесная» (Садко и хор) и др.

Вечера, посвященные творчеству П.И. Чайковского, организуются для различных возрастных групп и могут быть весьма разнообразны.

Основной музыкальный материал – это грамзапись оперы «Евгений Онегин», которая записана целиком и может быть использована поэтому чрезвычайно широко и разнообразно.

Очень важно иметь грамзаписи отрывков из балетов «Щелкунчик» (вальс, марш, трепак), «Спящая красавица» (вальс).

Для маленьких детей используется музыка из «Детского альбома», которую часто играют и сами дети, обучающиеся игре на фортепиано; «16 песен для юношества», имеются в грамзаписи и «Времена года» («Подснежник», «Жаворонок», «Охота», «Осенняя песня», «На тройке», «Святки», «Масленица»),

Большие и разносторонние возможности выполнения задач идейного и морального воспитания средствами искусства дает воспитателям творчество советских писателей, поэтов и композиторов.

Чрезвычайно разнообразно может быть раскрыта тема Родины.

Тема «Наша Родина и ее герои» раскрывается в героической музыке советских композиторов, прежде всего в доступных и широко известных песнях, в исполнении лучших певцов страны и лучших хоровых коллективов. Эти произведения звучат особенно волнующе и убедительно. Тема может быть раскрыта и в монументальных образах советских опер, ораторий, кантат и более сложных сольных вокальных произведений (баллад, романсов и пр.). Все это имеется в грамзаписи.

Наряду с этим есть много песен для детского хора на эту тематику, которые уже известны детям, но в сопоставлении с другими произведениями программы, соответственно охарактеризованные, могут быть восприняты слушателями свежо и по-новому. Эти песни могут быть исполнены или хором детского дома, или прослушаны в грамзаписи в исполнении одного из лучших детских хоров.

notes

Примечания

1

Кершенштейнер, Георг (1854–1932) – немецкий педагог, разработавший теорию «гражданского воспитания», которое, по его мнению, должно быть направлено против влияния на молодежь революционной идеологии. Средством такого воспитания он считал трудовую школу, в которой осуществляется приучение к безропотному труду и безусловному повиновению, а также последовательное религиозное воспитание. – Сост.

2

С.Т. Шацкий имеет в виду работу П.Ф. Лесгафта «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста». – *Сост.*

3

Материалы по экономическому обследованию района затем перерабатываются и служат пособием для учителей.

Сб. «Художественное воспитание в школе 1-й ступени», М.: Госиздат, 1925; см. вступительную статью Н.К. Крупской.

Близкое к этому понимание эстетического воспитания мы находим в трудах А.С. Макаренко, который пользуется терминами «эстетика быта», «эстетика труда, дисциплины»; занятия искусством он рассматривает как часть эстетического воспитания.

Чтобы камертон зазвучал, нужно сделать следующее: взять его за ножку, не касаясь вилки, ударить обо что-нибудь слегка одной стороной вилки (о стол, о собственную руку), вилка придет в колебание и. если поднесем камертон к уху, услышим звук определенной высоты; от этого звука можно найти по слуху любой тон, нужный для начала данной песни. Приставив ножку звучащего камертона к чему-нибудь твердому, можно усилить его звук.